
Français de base — secondaire 2^e cycle
10^e à la 12^e année

PROGRAMME D'ÉTUDES

Programme d'études - Français de base au secondaire 2^e cycle - 10^e à la 12^e année : 2003

Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 2003

Préparé par le Ministère de l'Éducation

Direction des services acadiens et de langue française

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation au numéro (902) 424-6502 pour qu'elles soient rectifiées.

Données relatives au catalogage de la publication

Français de base au secondaire 2^e cycle 10^e à la 12^e année
: 2003/ Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation.
Direction des services acadiens et de langue
française.

ISBN:0-88871-800-4

1. Programmes d'études - Nouvelle-Écosse.

2. Français (Langue)--Étude et enseignement.

I. Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation. Direction des services acadiens et de langue française.

372.65141716--dc21 2003

La reproduction, du contenu ou en partie, de la présente publication est autorisée dans la mesure où elle s'effectue dans un but non commercial et qu'elle indique clairement que ce document est une publication de la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les membres du comité de révision du programme d'études pour le français de base, secondaire 2^e cycle:

Annapolis Valley R.S.B.	Blair Wheaton Nancy MacLeod Dyane Winsor Myers
Cape Breton-Victoria R.S.B.	Laurie MacIntosh Diane Brennick
Chignecto-Central R.S.B.	Lisa Chapman-Riley Cheryl Ann Lelièvre
Halifax R.S.B.	Anne Hines Donna McGinnis
South Shore D.S.B.	David Best
Tri-County D.S.B.	Steven Gaudet
Strait R.S.B.	Angeline Jeromel Gérald Félix
Ministère de l'Éducation	Anne Baccardax Sylvianne Forbes Andrée Green Lynn Langley

Remerciements particuliers à Julie St-Laurent, Johanne Proulx et Janie Dubé pour la mise en page et pour leur soutien.

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

Table des matières

Introduction	Avant-propos	1
Orientations du système scolaire	Mission de l'éducation	3
	Buts de l'éducation publique	4
	Résultats d'apprentissage transdisciplinaires	4
	Énoncé de principe relatif au français écrit et parlé	7
	Énoncé de principe à l'intégration des technologies de l'information et des communications	7
	Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers	8
Encadrement du programme de français de base	Définition et contexte de français de base	11
	Fondement de l'enseignement du français de base	12
	Principes de l'apprentissage et de l'enseignement	13
	Résultats d'apprentissage	16
	Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	17
	Résultats d'apprentissage du programme de français de base	18
	Résultats d'apprentissage généraux	19
	Résultats d'apprentissage par cycle	19
	Résultats d'apprentissage spécifiques	20
Composantes pédagogiques du programme de français de base au secondaire deuxième cycle	Besoins fondamentaux des humains	27
	Profil psychopédagogique de l'adolescent	28
	Caractéristiques principales des élèves au deuxième cycle du secondaire	28
	Implications pédagogiques	28
	Facteurs déterminants de l'apprentissage	29
	Besoins individuels des élèves : les intelligences multiples et les styles d'apprentissage	30
	Climat de la salle de classe	32
	Attitudes et perceptions face à l'apprentissage	32
	Apprentissage coopératif	34
	Rôle prédominant des connaissances antérieures	36
	Types de connaissances	36
	Gestion mentale	40
	Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves	40
	Principes directeurs	42
	Caractéristiques d'une appréciation efficace	43
	Répartition de l'appréciation de rendement dans le programme de français de base	43

	Outils d'appréciation de rendement	44
	Évaluation	56
	Transmission des résultats	57
	Démarche pédagogique	57
	Phases de la démarche	58
	Habilités langagières	60
	Compréhension orale	61
	Production orale non-interactive	62
	Production orale interactive	63
	Compréhension écrite	63
	Production écrite	65
	Planification	68
	Directives pédagogiques	69
	Environnement de la salle de classe	70
	Pratiques pédagogiques	71
	Négociation de sens	75
	Rôle des technologies de l'information et des communications	76
Suggestions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation de rendement	Introduction	79
	Suggestions	82
Annexes	A : Ressources supplémentaires	121
	B : Guide de rédaction d'une unité communicative/expérientielle	127
	C : Projets authentiques (tâches finales)	133
	D : Intelligences multiples	137
	E : Apprentissage coopératif	143
	F : Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)	155
	G : Tâches d'appréciation de rendement	159
	H : Appréciation de rendement	165
	I : Feuilles de planification	181
	J : Représentations graphiques	189
Bibliographie		

Introduction

Avant-propos

Ce document a pour but d'offrir des renseignements au sujet des cours de français de base ainsi que des techniques et des outils qui intègrent les différents aspects de l'enseignement en français de base. Il s'adresse à tous les agents du français de base au secondaire 2^e cycle. Le document vise à appuyer les enseignants dans leur enseignement des cours de français de base à ces niveaux et à leur faciliter l'appréciation de rendement de leurs élèves. Il énonce les résultats d'apprentissage visés à ces niveaux et offre des suggestions de situations d'apprentissage appropriées, de stratégies d'enseignement et d'appréciation de rendement, de ressources et d'organisation des cours.

Orientations du système scolaire

Mission de l'éducation

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

Préparer les élèves à un apprentissage continu

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

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

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

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

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

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

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

Buts de l'éducation publique

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

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

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

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

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

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

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent un ensemble d'énoncés qui décrivent ce que tous les élèves devraient savoir et être capables de faire à la fin de leur scolarité dans six domaines fondamentaux d'apprentissage. Après avoir atteint les résultats d'apprentissage transdisciplinaires, les élèves seront en mesure de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires confirment que les élèves ont besoin d'établir des liens entre les diverses matières, s'ils veulent être en mesure de répondre aux exigences en constante évolution de la vie, du travail et des études. Ces résultats d'apprentissage sont transdisciplinaires. Aucun de ces apprentissages ne constitue l'apanage d'une matière ou d'une discipline particulière et aucun d'eux ne devra être développé de façon isolée par rapport aux autres. Les programmes d'études de tous les domaines doivent permettre aux élèves d'atteindre ces résultats. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent le pivot de tous les programmes d'études.

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

Civisme

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

Communication

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

Compétence en technologie

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

Développement personnel

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

Expression artistique

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

Résolution de problèmes

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

Les finissants seront capables, par exemple :

- de recueillir, de traiter et d'interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés;
- d'utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies et perspectives en vue de résoudre des problèmes;
- de résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- de déceler, de décrire, de formuler et de reformuler des problèmes;
- de formuler et d'évaluer des hypothèses;
- de constater, de décrire et d'interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions.

Énoncé de principe relatif au français écrit et parlé

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

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

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

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

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

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

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

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

Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les plans de programme individualisés qui ont été approuvés par le conseil scolaire seront reconnus comme des crédits menant à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaire.

La participation des parents

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

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

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

Encadrement du programme de français de base

Définition et contexte de français de base

Les conseils scolaires en Nouvelle-Écosse doivent offrir un programme de français de base de la 4^e jusqu'à la 12^e année.

Les élèves en français de base suivent un cours de français par année et suivent toutes les autres matières en anglais. Ce programme est obligatoire pour les apprenants de la 4^e à la 9^e année.

La description du programme a beaucoup changé au cours des dernières années. Le programme de français de base est fondé sur les besoins des apprenants en ce qui a trait au développement de leurs habiletés communicatives. Les apprenants utilisent la langue au lieu de l'étudier comme fin en soi.

Le tout premier but de l'enseignement du français langue seconde est de développer chez les apprenants les habiletés nécessaires pour communiquer de façon efficace et autonome en français, et d'encourager une attitude positive envers les Francophones et leur(s) culture(s). La langue devient donc un outil de communication.

L'Étude nationale sur le français de base, publiée en 1990, a influencé la révision des programmes partout au Canada. Le curriculum en français de base est devenu multidimensionnel, c'est-à-dire qu'il n'est plus axé uniquement sur la langue. Il vise plutôt l'emploi de la langue au sein de projets intéressants et authentiques qui touchent le vécu des apprenants.

Le curriculum comprend quatre syllabi qui constituent la base sur laquelle les résultats d'apprentissage à tous les niveaux sont élaborés :

Le syllabus communicatif/expérientiel permet aux apprenants d'améliorer leurs compétences communicatives (compréhension, production et négociation) en vivant une expérience réelle, en réalisant des projets en français. Ces expériences sont classifiées dans des *champs d'expériences* qui touchent différentes dimensions de la vie adolescente : les relations personnelles, la protection de soi, les activités récréatives, les intérêts intellectuels, et le rôle que joue chaque personne dans la société. En vivant ces expériences, les apprenants utilisent la langue pour atteindre un but, pour accomplir une tâche clairement spécifiée, pour élargir leurs connaissances et pour améliorer leurs habiletés, leurs comportements et leurs attitudes. Ce syllabus devient la force motrice du curriculum.

Le syllabus culturel permet aux apprenants de mieux connaître leur propre culture, ainsi que des cultures francophones. Ce syllabus leur permet aussi de découvrir d'autres perspectives culturelles mondiales, le tout dans un contexte d'un projet communicatif/expérientiel. Généralement, la culture est intégrée dans chaque unité d'étude, mais il existe des unités qui sont axées spécifiquement sur la culture. Les éléments de la culture doivent porter sur les réalités contemporaines et la référence au passé ne devrait servir que 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 et connues actuellement.

Le syllabus de formation langagière générale se concentre sur le processus d'apprentissage et sur le développement conscient de stratégies de communication utilisées pour réaliser un projet en français. En établissant des comparaisons culturelles et linguistiques entre la langue maternelle et le français, l'accent est aussi mis sur des stratégies sociales et sur l'ouverture d'esprit. Ce syllabus favorise une réflexion essentielle sur le processus d'apprentissage de la langue. Toutes les unités du programme doivent inclure des éléments de formation langagière générale.

Le syllabus langue se concentre sur les éléments linguistiques (discours et grammaire). Le français doit être la langue de communication de la salle de classe. La langue à enseigner doit être choisie en fonction des besoins linguistiques des apprenants par rapport à leurs expériences, à leurs activités d'apprentissage et aux routines quotidiennes de la salle de classe. Elle doit être présentée et pratiquée en contexte. De cette façon elle deviendra progressivement plus complexe.

L'emploi de diverses stratégies d'apprentissage, dont celle du travail coopératif, fournit aux élèves l'occasion d'interagir et de coopérer dans l'acquisition de leurs compétences en compréhension, en production et en négociation. Les stratégies d'appréciation de rendement doivent faire partie intégrale du programme d'études et refléter toutes les composantes du curriculum multidimensionnel.

Fondement de l'enseignement du français de base

Le programme de français de base a pour objet de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences communicatives en français, de mieux comprendre la culture française, de s'ouvrir aux autres cultures, et de se sensibiliser davantage aux langues et à l'apprentissage des langues au moyen d'expériences signifiantes.

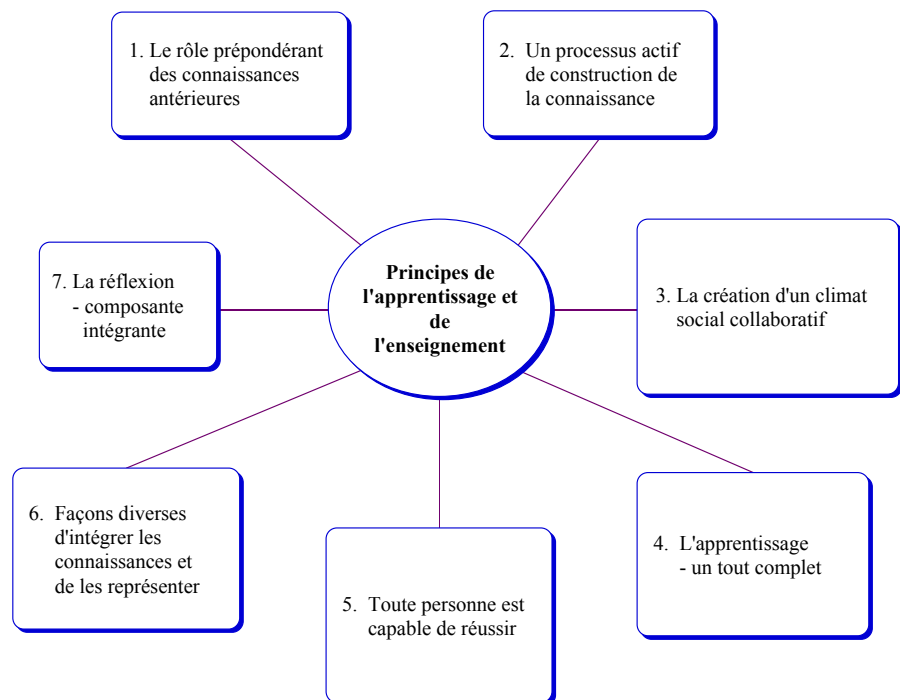
Les enfants n'apprennent pas à parler leur langue maternelle dans le seul but de parler, mais aussi pour faire ou pour accomplir quelque chose. Il en est de même pour une langue seconde. Les apprenants acquièrent la langue seconde lorsqu'ils ont suffisamment et fréquemment besoin de communiquer quelque chose de signifiant. La création quotidienne de ce « besoin » est fondamentale au programme de français de base.

Le programme de français de base vise à développer les habiletés de compréhension, de négociation et de production dont les apprenants ont besoin pour se comporter de façon autonome en français. La compréhension, l'interaction et la production se développent au moyen de projets signifiants s'appuyant sur du matériel « authentique », c'est-à-dire du matériel qui fait partie de l'expérience quotidienne des Francophones. Ce matériel comprend des articles de journaux et de magazines, des brochures, des dépliants, des vidéo-clips, des publicités, des chansons, des contes, des nouvelles, des poèmes, enfin tout ce qui pourrait faire partie des activités quotidiennes de jeunes francophones. Le programme a recours à diverses ressources (manuels de base, unités expérientielles, documents authentiques) reliées aux champs d'expérience importants de la vie des apprenants.

Il importe de souligner l'importance du français comme seule langue de communication dans la salle de classe. Afin de promouvoir et d'assurer plus d'interaction possible en français parmi les apprenants, il est essentiel de recourir fréquemment au travail coopératif comme outil d'enseignement. En plus, il s'ensuit que les élèves doivent connaître et utiliser une variété de stratégies d'apprentissage, y compris des stratégies pour se dépanner lorsqu'ils ont de la difficulté à s'exprimer en français.

Principes de l'apprentissage et de l'enseignement

Tel qu'énoncé dans le document du ministère de l'Éducation, *Programmes des écoles publiques*, l'enseignement de toute discipline repose sur des principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement :



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

Les enseignants ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de déterminer ce que les élèves savent déjà et savent déjà faire;
- de créer des milieux 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 à 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 ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de créer des milieux d'apprentissage et de planifier des expériences qui poussent les élèves à s'interroger, à poser des questions, à 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. La création d'un climat social collaboratif favorise l'apprentissage

Les enseignants 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'apprenant doit avoir une vision globale et intégrée de l'apprentissage

Les enseignants ont, par conséquent, pour responsabilité :

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

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

Les enseignants 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 comprennent ce à quoi on s'attend d'eux 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 éprouvent de la réussite de façon authentique à intervalles réguliers;
- de valoriser l'expérimentation et traiter l'approximation comme signe d'apprentissage;
- de donner fréquemment aux élèves l'occasion de revenir sur ce qu'ils savent et savent faire et de le 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 apprenants ont diverses façons d'intégrer les connaissances et de les représenter

Les enseignants 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 à réponses ouvertes d'apprentissage et d'appréciation de rendement;
- de reconnaître et de prendre en considération la diversité de façons qu'ont les élèves d'intégrer 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

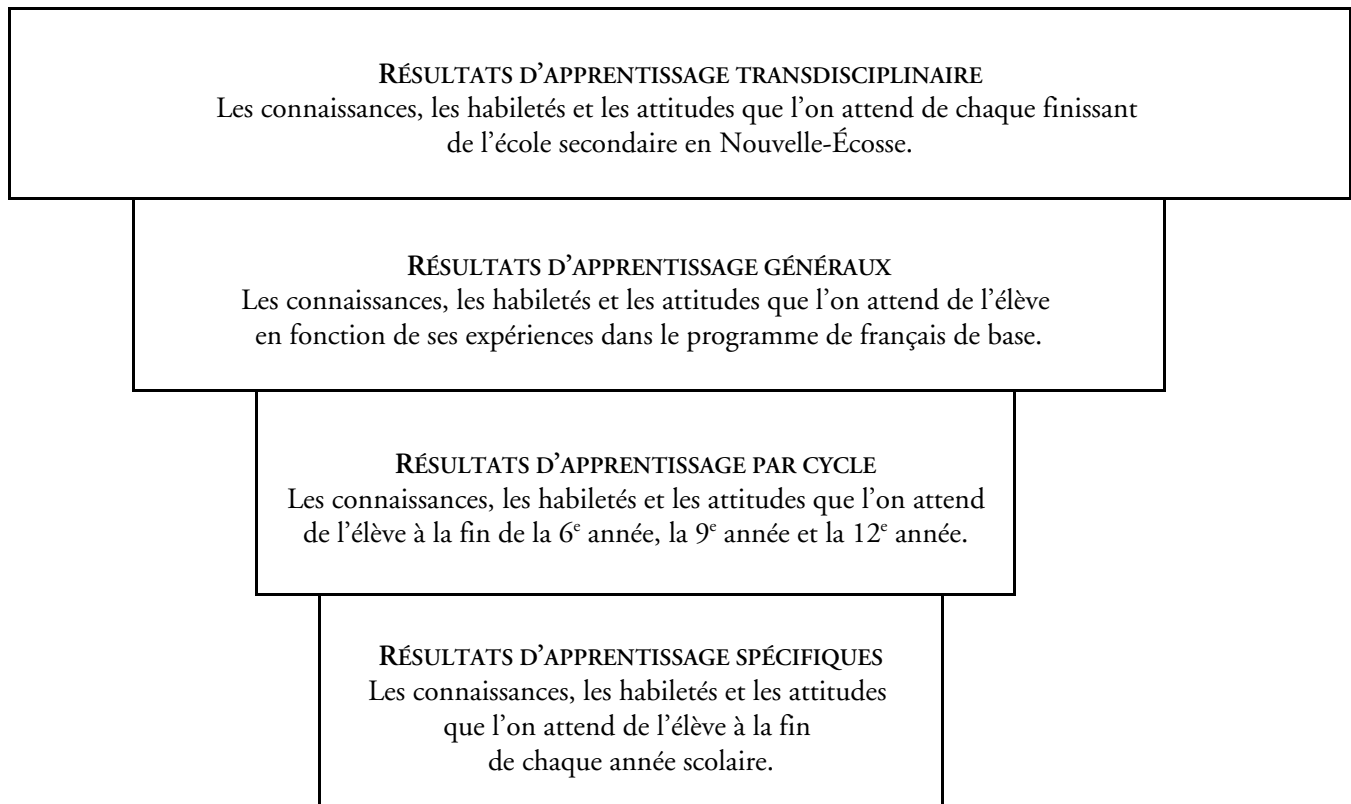
Les enseignants ont, par conséquent, pour responsabilité:

- 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.

Résultats d'apprentissage

Un résultat d'apprentissage est « la manifestation observable et dans la mesure du possible, mesurable, d'un comportement de l'apprenant relatif au savoir, savoir-faire et savoir-être que celui-ci a acquis au terme d'un apprentissage »¹. Les résultats d'apprentissage doivent être spécifiques, s'adresser à tous les apprenants et répondre aux divers styles d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage se divisent en quatre catégories :



¹ Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, Les résultats d'apprentissage : à l'aube du 21^e siècle, Halifax NS : 1997, Page 5

Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Le civisme

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

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

Comme on ne peut séparer langue et culture, la compréhension des autres cultures fait partie intégrante du programme de langue seconde. En favorisant une attitude positive envers la langue française et les francophones, le programme permet de mieux comprendre l'identité bilingue du Canada. Comme ce programme favorise aussi la reconnaissance de la nature multiculturelle de notre pays, les élèves ont l'occasion de faire preuve de leur compréhension et de leur appréciation des divers groupes culturels. L'approche multidimensionnelle permet dans un premier temps de faire ressortir la compréhension que les apprenants auront des différentes cultures à l'échelle locale, pour en venir progressivement à la compréhension des diverses cultures rencontrées à l'échelle régionale, provinciale, nationale et internationale.

L'expression artistique

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

Les arts constituent un riche élément du programme de langue seconde. La vie des apprenants s'enrichit par l'étude d'une gamme de formes artistiques comme la littérature, la musique et le théâtre. Cette étude leur fait prendre conscience de la contribution des arts à la société. Comme on peut transmettre des messages de différentes façons, les élèves ont l'occasion de voir comment les gens d'autres cultures s'expriment et, à leur tour, ils peuvent faire des expériences et recourir à diverses formes artistiques pour exprimer leurs idées et leurs sentiments. Ils arrivent ainsi à comprendre la contribution historique et culturelle des arts au niveau local et planétaire.

La communication

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

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 permettent de fonctionner efficacement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Par la suite, les élèves peuvent transférer l'acquisition de ces compétences à leur langue maternelle. Les apprenants de langue seconde développent 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. Le programme d'études multidimensionnel leur offre des expériences de communication signifiantes qui développent leur compétence à communiquer en français et leur permet de partager leurs connaissances et leurs interprétations avec leurs pairs.

Le développement personnel

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

Comme le programme de français de base se fonde sur les expériences de vie des apprenants, ces derniers doivent se fier à eux-mêmes et à leurs pairs pour obtenir de l'information. La nature des sujets abordés favorise une prise de décision responsable, un style de vie sain, des aptitudes pour les relations interpersonnelles et une curiosité intellectuelle. Comme ces questions sont en évolution constante, il faut de l'information à jour pour comprendre parfaitement les tâches finales de chaque unité d'étude. Le programme de français de base favorise le développement des apprenants autonomes durant les années de scolarité et durant toute leur vie.

La résolution de problèmes

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

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

Les compétences technologiques

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

Les élèves en français de base utilisent la technologie pour trouver de l'information et pour communiquer. Ils doivent réfléchir à la façon dont la technologie nous touche, individuellement et collectivement et à la façon dont elle influence notre société globale.

**Résultats d'apprentissages
du programme de français
de base**

Les résultats d'apprentissage du programme de français de base servent à structurer les activités d'apprentissage et les activités d'appréciation de rendement.

Les résultats d'apprentissage en français de base comprennent quatre volets :

- la communication;
- la culture;
- la formation langagière générale;
- la langue.

Il faut se rappeler que l'atteinte de tous les résultats d'apprentissage en français de base doit se faire dans le **contexte** de la participation à des expériences réelles de communication liées aux besoins, aux intérêts et au vécu de l'apprenant.

Résultats d'apprentissage généraux

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

Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français de base sont les suivants :

Communication

En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de communiquer en français de façon efficace et d'interagir de façon appropriée dans une variété de situations liées à ses besoins et à ses intérêts.

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 et une compréhension des liens entre la culture, la langue et l'identité dans le contexte multiculturel du Canada.

Formation langagière générale

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 pour faciliter ses communications en français et pour faciliter son apprentissage.

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 (à l'oral et à l'écrit) des éléments du code linguistique pour faciliter ses communications en français.

Résultats d'apprentissage par cycle

Les résultats d'apprentissage par cycle sont des énoncés précisant ce qu'un apprenant devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de la 6^e, de la 9^e, et de la 12^e année à la suite de ses expériences d'apprentissage en français de base.

Les résultats d'apprentissage pour le secondaire 2^e cycle en français de base sont les suivants :

Communication

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

- d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage;
- de participer à une conversation de façon spontanée;
- d'élaborer des descriptions détaillées;
- d'exprimer des opinions, des points de vue et de les justifier;
- de s'engager dans une variété d'activités interactives;
- de traiter de l'information pour répondre à ses besoins;
- de narrer des événements vécus;
- de résumer les idées principales d'un texte;
- d'interpréter et de réagir à des textes de façon critique et créative;
- de produire une variété de textes en suivant la structure appropriée.

Culture

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

- de comparer et d'étudier certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international;
- d'analyser des aspects des cultures francophones en fonction de sa propre culture;
- de décrire la contribution du monde francophone à la société;
- de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone;
- de démontrer une reconnaissance de l'importance du multilinguisme;
- de démontrer une connaissance de certaines variations linguistiques et sociolinguistiques;
- de ressortir la manifestation des faits culturels des documents authentiques;
- d'expliquer l'importance du bilinguisme dans notre société.

Formation langagière générale

À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et de stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.

Langue

À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des énoncés précisant ce qu'un apprenant devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité. Le résultat d'apprentissage spécifique permet de planifier des situations d'apprentissage appropriées et d'observer et de mesurer chez l'apprenant 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 les idées, les textes et les tâches;
- la variation des expériences antérieures, des stratégies d'apprentissage et des habiletés des apprenants.

Texte : tout événement qui nécessite ou qui utilise la transmission d'un message, qu'il soit oral, écrit ou visuel. En ce sens, des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des affiches, des pièces de théâtre ou des produits multimédiatiques sont tous des textes.

Les tableaux suivants contiennent les résultats d'apprentissage spécifiques pour le programme de français de base au deuxième cycle du secondaire. Certains résultats spécifiques sont illustrés avec des exemples. Il faudrait, par contre, faire attention de ne pas se limiter à ces exemples.

Le terme « texte » est utilisé dans les résultats d'apprentissage et dans 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. En ce sens, des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des affiches, des pièces de théâtre ou des produits multimédiatiques sont tous des textes.

Communication

Résultat d'apprentissage général : L'élève devrait être capable de communiquer en français 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.

Résultats d'apprentissage : à la fin de la 12 ^e année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	10	11	12
L'élève devrait être capable :	L'élève devrait être capable :			
< d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage	< de négocier pour comprendre < de collaborer avec tout le monde < de donner des conseils	-	-	•
< de participer à une conversation de façon spontanée	< d'initier, d'entretenir, de démontrer qu'il écoute activement < d'encourager l'interlocuteur < de conclure une conversation	-	•	•
< d'élaborer des descriptions détaillées	< d'organiser son discours de façon cohérente et cohésive < d'élaborer des descriptions et des comparaisons	-	-	•
< d'exprimer des opinions, des points de vue et de les justifier	< de présenter son point de vue de façon logique < de défendre son point de vue < de formuler ses opinions de façons diverses < de persuader, d'argumenter < de varier son niveau de langue selon l'auditoire	-	-	•
< de s'engager dans une variété d'activités interactives	< d'interviewer des paires et des adultes < de participer à des interviews < de jouer des rôles < de participer à des débats < de participer à un groupe de discussion électronique < de mener une discussion de classe < d'animer un atelier	-	•	•
< de traiter de l'information pour répondre à ses besoins	< de chercher et d'évaluer de l'information < de sélectionner de l'information pertinente < d'organiser l'information < d'interpréter et d'analyser de l'information	-	-	•
< de narrer des événements vécus	< de raconter des histoires < de donner des comptes-rendus < de donner des discours	-	•	•
< de résumer les idées principales d'un texte	< de respecter l'ordre des idées < de respecter le sens < d'utiliser ses propres mots	...	-	•
< d'interpréter et de réagir à des textes de façon critique et créative	< d'écrire un journal de rétroaction < de dessiner, de mimer, de dramatiser < de planifier, d'organiser et d'évaluer un portfolio < de composer des chansons, des poèmes	...	-	•
< de produire une variété de textes en suivant la structure appropriée	< de rédiger, par exemple, des annonces, des éditoriaux, des critiques, des lettres < de prendre des notes < de remplir des formulaires < d'écrire un journal de bord < de faire des reportages < de créer des affiches	...	-	•

... manifeste avec appui fréquent

- manifeste avec appui occasionnel

• manifeste de façon autonome

Culture

Résultat d'apprentissage général : 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 : à la fin de la 12 ^e année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	10	11	12
L'élève devrait être capable :	L'élève devrait être capable :			
< de comparer et d'étudier certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international	< de rédiger et de présenter le profil d'un pays ou d'une région francophone < de comparer d'autres régions francophones avec le Canada	- -	• •	• •
< d'analyser des aspects des cultures francophones en fonction de sa propre culture	< de faire une comparaison des perspectives adolescentes des milieux francophones et anglophones < de s'entretenir avec quelqu'un au sujet de ses expériences culturelles	... -	- •	• •
< de décrire la contribution à la société du monde francophone	< de présenter une recherche sur la vie d'un francophone célèbre	... -	- -	• •
< de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone	< de présenter un rapport sur un aspect culturel de la francophonie < de décrire un voyage à un lieu francophone	... -	- •	• •
< de démontrer une reconnaissance de l'importance du multilinguisme	< d'identifier des aspects multilingues et leurs contributions sur le plan local, provincial et national	... -	- -	• •
< de démontrer une connaissance de certaines variations linguistiques et sociolinguistiques	< de faire l'association entre des dialectes et le français standard < de se familiariser avec certaines expressions idiomatiques < de démontrer un respect pour le niveau de langue approprié	- - -	• • •
< de ressortir la manifestation des faits culturels des documents authentiques	< de repérer des faits culturels en visionnant une émission de télévision et en écoutant la radio < d'analyser des journaux francophones < de démontrer une connaissance des écrivains canadiens français et québécois	- - ...	• • -	• • •
< d'expliquer l'importance du bilinguisme dans notre société	< de décrire l'historique du bilinguisme au Canada < d'expliquer des contributions du bilinguisme à la société canadienne	- -	• •

... manifeste avec appui fréquent

- manifeste avec appui occasionnel

• manifeste de façon autonome

Formation langagière générale

Résultat d'apprentissage général : L'élève devrait être capable de choisir et de mettre en pratique des stratégies pour faciliter ses communications en français et pour faciliter son apprentissage.

Résultats d'apprentissage : à la fin de la 12 ^e année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	10	11	12
L'élève devrait être capable :	L'élève devrait être capable :			
< de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit	< de démontrer sa connaissance des ressemblances et des différences entre le français et l'anglais	...	-	•
	< d'utiliser divers ouvrages de référence pour renforcer sa connaissance et son emploi de la langue française	-	•	•
	< d'utiliser diverses technologies de l'information et des communications pour faciliter sa communication, en particulier <i>...d'utiliser différents logiciels</i> <i>...de démontrer une compréhension des applications pratiques</i> <i>...d'évaluer, de sélectionner et d'utiliser un éventail de technologies selon la situation</i>	-	•	•
	< de gérer sa propre expérience d'apprentissage, par exemple : <i>...de chercher, de trouver et de planifier l'accès à des documents et à des fichiers électroniques</i> <i>...de représenter son apprentissage à l'aide d'une gamme de formes médiatiques y incluant vidéo, audio, et multimédia</i>	-	-	•
	< de collaborer avec d'autres pour accomplir une tâche, en particulier : <i>...d'exprimer son appui aux autres</i> <i>...d'approfondir les idées des autres</i> <i>...de savoir résoudre des conflits</i> <i>...d'arriver à une entente / un consensus</i> <i>...d'animer le groupe et faire avancer la discussion</i>	-	-	•
	< de formuler et de vérifier des hypothèses	...	-	•
	< de démontrer son appréciation de l'étude du français	-	•	•
	< d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes	•

... manifeste avec appui fréquent

- manifeste avec appui occasionnel

• manifeste de façon autonome

Langue

Résultat d'apprentissage général : 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.

Résultats d'apprentissage : à la fin de la 12 ^e année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	10	11	12
L'élève devrait être capable :	L'élève devrait être capable :			
< de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication	< de se servir d'expressions qui facilitent son interaction , telles que des expressions pour exprimer son accord et son désaccord, des questions pour initier, clarifier, vérifier, et des expressions de politesse;	-	•	•
	< de se servir de différents temps des verbes appropriés, des adverbes, des adjectifs, des formes comparatives et superlatives, des connecteurs et des conjonctions pour décrire diverses situations;	-	-	•
	< de se servir du présent, du conditionnel, des pronoms emphatiques, des connecteurs, des expressions pour refuser, rejeter et contredire pour exprimer une opinion;	-	-	•
	< de se servir du passé composé, de l'imparfait, et du discours indirect pour narrer des événements au passé;	...	-	•
	< d'utiliser les pronoms objets et relatifs, les conjonctions et les connecteurs dans des situations telles que de résumer les idées principales d'un texte;	...	-	•
	< de se servir de phrases simples et complexes aux temps appropriés, et d'utiliser des formes et des styles qui respectent différents auditoires dans des situations telles que de réagir de façon critique et créative.	...	-	•

... manifeste avec appui fréquent

- manifeste avec appui occasionnel

• manifeste de façon autonome

Composantes pédagogiques du programme de français de base au secondaire deuxième cycle

Besoins fondamentaux des humains

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

La survie

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

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

L'appartenance

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

Le pouvoir

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

La liberté

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

Ruffo, A. (1993, p. 156)

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

Le plaisir

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

Profil psychopédagogique de l'adolescent

L'adolescence est une étape importante dans la vie d'une personne. C'est une période où un grand nombre d'expériences remarquables apparaissent pour la première fois dans la vie. C'est une période riche de possibilités et d'espoirs qui fait souvent l'envie des adultes mais dont les jeunes n'ont guère conscience.

L'élève du deuxième cycle du secondaire, bien qu'ayant mûri par rapport à son entrée dans le cycle secondaire, poursuit son développement physique, psychologique et social. Il s'approche ainsi du jeune adulte.

Caractéristiques principales des élèves au deuxième cycle du secondaire

Comme tout être humain, l'adolescent a besoin d'amour, d'amitié, de relations humaines enrichissantes au cours desquelles il peut partager son expérience et profiter de celle des autres. Il a besoin de rire, de s'amuser et de se divertir.

« *L'enfant n'est pas un adulte en miniature; il est un monde en soi, avec ses besoins, ses désirs, ses émotions, son langage* ».
Ruffo, A. (1993, p. 150)

Le développement de la pensée se consolide davantage à ce stade. L'adolescent réfléchit de façon de plus en plus abstraite et accède graduellement à l'abstraction. Il élabore des raisonnements portant sur des propositions, des questionnements, des problèmes et conçoit des moyens de vérifier ses hypothèses. Par conséquent, l'adolescent devient très à l'aise dans la discussion et peut facilement échanger et communiquer ses idées.

« *Les jeunes ont besoin de rencontrer des enseignants qui, par leur plaisir d'enseigner, les aident à se centrer sur leur propre goût d'apprendre. Ils réclament d'apprendre avec quelqu'un qui croit en eux et les soutient dans leur recherche de ce qu'ils sont* ».
Ruffo, A. (1993, p. 56)

L'adolescent devient beaucoup plus conscient de lui-même, de ses possibilités et de son pouvoir. Il se croit parfois plus autonome qu'il ne l'est de fait.

Rendu à ce stade, l'adolescent se croit souvent invincible. Ses capacités élargies de pensée lui procurent cette certitude surtout si on lui donne l'occasion de s'exprimer.

Implications pédagogiques en français langue seconde

Puisque l'adolescent aime raisonner, les activités qui lui sont proposées doivent beaucoup mettre l'accent sur les discussions. On doit privilégier l'échange d'idées afin de donner à l'adolescent l'occasion de libérer sa pensée, et de la libérer en français.

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

L'adolescent est un être « pressé ». Afin de développer chez lui patience et rigueur intellectuelle, il faut veiller à ce qu'il soit armé de stratégies pour faire face aux difficultés que sa deuxième langue pourrait lui présenter.

Les activités proposées devraient avoir un but clair et signifiant pour les élèves. Il devrait y avoir de nombreuses occasions de collaboration et d'interaction. Le défi de collaborer et d'interagir à travers la deuxième langue est très complexe. Snow (1987) décrit plusieurs stratégies pour faciliter la compréhension et la production orales chez l'élève :

- créer un contexte familier pour l'élève;
- rendre l'abstrait plus concret en utilisant du matériel visuel, concret, etc.;
- assurer le langage nécessaire pour faciliter la participation de l'élève au discours;
- encourager l'élève à élaborer et à raffiner son langage;
- encourager l'élève à faire des hypothèses et à prendre des risques pour communiquer ses idées à l'oral et à l'écrit;
- percevoir les erreurs comme une partie intégrante de cette prise de risques.

« Apprendre sans le jeu et le plaisir est difficile. »

Glasser (1997, p. 16)

Facteurs déterminants de l'apprentissage

Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative. Caron, J. (1994)

Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels.

Caron, J. (1997)

A different Kind of Classroom.

Teaching with Dimensions of Learning. Marzano, J. (1992)

Pour un enseignement stratégique.

Tardif, J. (1997)

L'adolescent a besoin d'être en contact avec des enseignants qui reconnaissent le besoin de plaisir et qui rendent donc leur **classe et leur enseignement plaisants et non-menaçants pour leurs élèves.**

Les connaissances sur la cognition et l'apprentissage ainsi que sur la pédagogie efficace nous permettent de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition, d'intégration et de transfert des connaissances et par conséquent, de mieux planifier des interventions pédagogiques susceptibles de provoquer et de faciliter, chez l'élève, un apprentissage efficace et signifiant.

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

1. les besoins individuels des élèves;
2. le climat de la salle de classe;
3. les attitudes et les perceptions face à l'apprentissage;
4. les connaissances antérieures;
5. les types de connaissances;
6. la gestion mentale.

1. Besoins individuels des élèves : les intelligences multiples et les styles d'apprentissage

Annexe D :

Intelligences multiples

Page 135

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

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

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

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

Intelligence linguistique/verbale

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

Intelligence logico-mathématique

L'intelligence logico-mathématique est associée à la pensée scientifique, au raisonnement inductif et déductif et à la résolution de problèmes. Les personnes qui, comme les scientifiques, les logiciens et les détectives, comprennent les principes fondamentaux d'un système causal et qui, comme les mathématiciens, peuvent manipuler des chiffres, des quantités et des opérations possèdent une intelligence logico-mathématique bien développée.

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

Intelligence spatiale/visuelle

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

<i>Intelligence kinesthésique/corporelle</i>	L'intelligence kinesthésique/corporelle est la capacité d'utiliser son corps ou des parties de son corps pour exprimer une émotion, résoudre un problème, inventer et produire quelque chose. Les exemples les plus évidents sont les athlètes, les danseurs, les acteurs, les artisans, les chirurgiens et les mécaniciens.
<i>Intelligence musicale/rythmique</i>	L'intelligence musicale/rythmique est la capacité de penser en termes de musique. Elle permet de reconnaître, de créer, de reproduire les régularités, le ton, le rythme, le timbre et la sonorité. Les compositeurs, les musiciens, les chanteurs en sont de bons exemples.
<i>Intelligence interpersonnelle</i>	L'intelligence interpersonnelle permet de comprendre les autres et d'interagir avec eux. Elle comprend les habiletés de communication verbale et non-verbale, l'aptitude à travailler en groupe et la capacité d'identifier les humeurs et les tempéraments des personnes dans son entourage. Les enseignants, les politiciens, les cliniciens, les vendeurs et toute autre personne qui doit communiquer avec les gens ont besoin de développer une intelligence interpersonnelle dominante.
<i>Intelligence intrapersonnelle</i>	L'intelligence intrapersonnelle est liée à la connaissance de soi, de ses sentiments, de ses émotions, de ses habiletés, de ses réactions, de ses façons de penser. Les gens qui possèdent une intelligence intrapersonnelle dominante se connaissent bien, savent ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire et savent où aller chercher de l'aide lorsqu'ils en ont besoin.
<i>Intelligence naturaliste</i>	L'intelligence naturaliste est la capacité de faire la distinction entre les êtres vivants (les plantes et les animaux) et de démontrer une sensibilité envers les éléments du monde naturel. Les personnes chez qui ce type d'intelligence prédomine, observent, reconnaissent, collectionnent et classifient les régularités de l'environnement naturel et agissent en fonction de celles-ci. Un biologiste des molécules, un guérisseur ou homme de médecine traditionnelle, un naturaliste, un enfant qui classifie des roches, des insectes, des coquillages, des dinosaures, démontrent tous une forte intelligence naturaliste.
Styles d'apprentissage	Il existe aussi plusieurs théories qui portent sur les styles d'apprentissage ou les styles de travail. La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif qui décrit comment les individus emploient leur intelligence pour résoudre des problèmes et pour créer des produits. Ce sont des façons de percevoir et de traiter la réalité. Les styles d'apprentissage sont plutôt des portes d'entrées à la connaissance et à la compréhension. Gardner croit que l'on peut manifester un certain style d'apprentissage face à un type d'information et un style différent dans d'autres circonstances.
	Un des modèles de style d'apprentissage le plus connu est le modèle visuel - auditif - kinesthésique.
<i>Les auditifs</i>	Les auditifs apprennent mieux en écoutant. Ils vont plus souvent demander des renseignements que lire des directives.
<i>Les visuels</i>	Les visuels apprennent mieux en regardant. Ils accèdent à l'information qu'ils voient ou qu'ils regardent.

Les kinesthésiques

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

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

2. Climat de la salle de classe

Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus les élèves se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes et des visions intérieures positives. Le *climat* de la salle de classe constitue la pierre angulaire de toute démarche intellectuelle et de tout apprentissage.

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

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

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

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

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

3. Attitudes et perceptions face à l'apprentissage

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

Le contenu communicatif/expérientiel comprend des champs d'expérience qui permettent l'exploration des dimensions importantes de la vie adolescente.

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

Afin de concevoir des tâches que les élèves sauront valoriser, il faudrait s'assurer qu'au long de l'année, les unités et les tâches finales soient reliées à des champs d'expériences variés. Les champs d'expériences recommandés incluent, mais ne se limitent pas à la liste suivante :

- < les habitudes de vie
- < l'autonomie personnelle
- < les métiers et les professions
- < les voyages
- < les relations interpersonnelles
- < les médias
- < les arts
- < la technologie
- < les questions internationales
- < la protection du consommateur
- < les langues et les cultures du monde
- < les visites et les échanges éducatifs
- < la francophonie

La tâche finale de l'unité joue un grand rôle dans la valeur perçue des travaux à accomplir. Un des principes de base d'un curriculum multidimensionnel et d'une approche communicative/expérientielle est que l'on apprend à communiquer en français en interagissant avec l'environnement physique, social et psychologique. Ces interactions ont lieu dans le contexte d'activités authentiques et stimulantes qui se rapportent aux besoins, aux intérêts et au vécu des apprenants. Les élèves apprennent mieux quand ils ont besoin de connaissances et d'habiletés pour accomplir une tâche qu'ils considèrent importante. Pour cette raison, chaque unité dite communicative/expérientielle, comprend une *tâche finale* (*un but expérientiel* ou *un projet éducatif*). Ce projet doit être signifiant. Selon Marzano (1992) une tâche est signifiante si :

- **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 membre actif de la société...** 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 seule 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 mène à plusieurs résultats...** on vise à ce qu'il y ait un produit tangible ainsi que des présentations orales, des démonstrations, etc.

Annexe C

Projets authentiques (tâches finale)

Page 131

Avant de créer les tâches finales, on se doit de réfléchir à ces critères et de créer des liens avec la vie réelle de l'apprenant du niveau secondaire, 2^e cycle. Un projet éducatif peut consister en *une affiche, un dépliant, une vidéo, une audio-cassette, une danse, une chanson, création d'un logiciel, une analogie, un jeu de rôle, une saynète, du théâtre, un message de courrier électronique, une expérience scientifique, une maquette, une bande dessinée*. Des tâches individuelles, des tâches avec les pairs et des tâches en groupes coopératifs devraient aussi faire partie du projet.

Apprentissage coopératif

Puisque l'apprentissage coopératif fournit de nombreuses occasions d'interaction entre les élèves, cette technique privilégie le développement des habiletés langagières. En plus, l'apprentissage coopératif s'avère une façon efficace de répondre aux besoins des élèves puisque celui-ci :

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

Définition

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

Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif :

- produit des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves de tous les niveaux d'aptitude;
- développe l'estime de soi;
- favorise des attitudes positives envers l'école;
- permet le développement personnel et social;
- aide les élèves à mieux comprendre et apprécier les différences entre eux;
- crée un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Principes de l'apprentissage coopératif

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

1. Les membres du groupe deviennent des participants plus actifs lorsqu'on attend d'eux un certain rendement et qu'on leur donne l'occasion de démontrer des qualités de leader.
2. Les groupes les plus efficaces sont ceux dans lesquels les élèves ont différents antécédents en ce qui concerne la race, le milieu social et le sexe, et possèdent divers niveaux d'habiletés et d'aptitudes.
3. Les élèves ont besoin d'apprendre à reconnaître et à estimer leur dépendance réciproque.

4. La capacité à travailler de façon efficace dans un groupe et en tant que groupe exige des aptitudes de socialisation spécifiques. Ces dernières, à savoir celles du développement des rapports sociaux, de la compréhension de leur nature, et celles de l'utilisation de cette compréhension en vue d'exécuter une tâche, peuvent être enseignées.
5. Les élèves résoudre probablement mieux leurs problèmes s'ils sont laissés à eux-mêmes que si l'enseignant vient « à la rescousse ».

Rôle de l'enseignant

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

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

Rôle des élèves

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

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

Annexe E

Apprentissage coopératif

Page 141

*Appréciation de rendement**Structurer le succès*

Howden, J. et Kopiec M. (1999)

*L'apprentissage coopératif.**Théories, méthodes, activités.*

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

*Blueprints for Thinking in the
Cooperative Classroom*

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

**4. Rôle prédominant des
connaissances
antérieures***The unschooled Mind*

Gardner, H. (1992)

**5. Types de
connaissances**

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

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

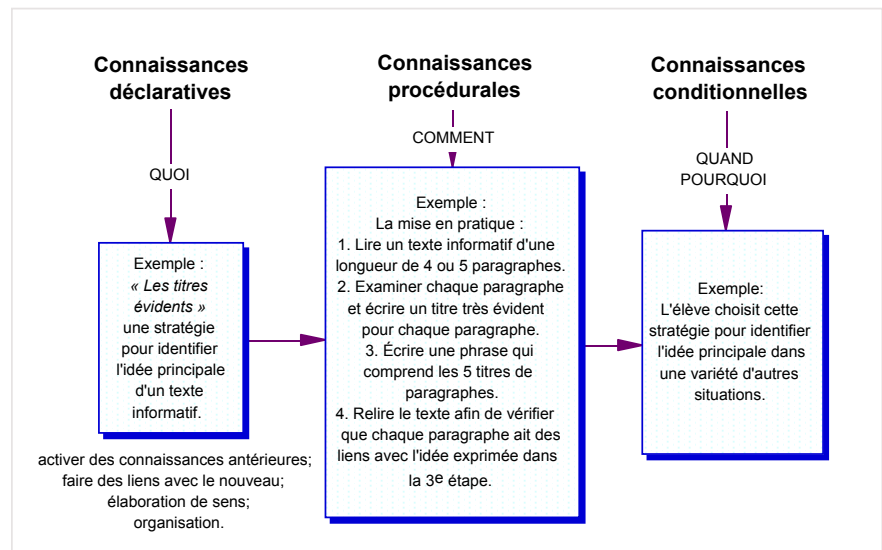
L'appréciation de rendement peut être effectuée par l'enseignant, les membres du groupe ou par les élèves eux-mêmes. On peut utiliser un dossier, un portfolio, l'observation, la rétroaction, la réflexion, etc.

L'annexe E à la page 141 présente plusieurs techniques coopératifs. Afin d'approfondir leurs connaissances sur la théorie, les méthodes et la mise en application de l'apprentissage coopératif, les enseignants sont encouragés à consulter les nombreux ouvrages sur le sujet, en particulier ceux cités à gauche.

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

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

Le schéma qui suit représente les trois types de connaissances :



Connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques

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

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

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

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

The Cognitive Psychology of School Learning

Gagné, E. D. (1993)

Summarizers

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

De nombreuses recherches ont démontré l'importance de *l'organisation des connaissances* dans la construction graduelle et significative des connaissances. L'organisation est le processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensembles et à indiquer les relations que chacun des sous-ensembles entretient avec les autres (Gagné, 1985). En effet, l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques des experts. « Plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement »³. L'organisation permet aussi le traitement de plusieurs informations à la fois.

L'enseignant a un rôle très important à jouer pour aider l'élève à organiser les connaissances. Après tout, c'est lui l'expert. Il doit donc intervenir directement et explicitement dans l'organisation des connaissances.

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

- les organisateurs graphiques (Les connaissances déclaratives peuvent généralement s'organiser de 6 façons différentes : descriptions, séquences, cause-effet, épisodes, généralisations, concepts. Ces structures peuvent être illustrées par des représentations graphiques particulières.);
- les questions organisatrices préalables;
- la prise de notes avec représentation graphique;
- les représentations pictographiques;
- les graphiques et les dessins circulaires.

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

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

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

Connaissances procédurales et connaissances conditionnelles

Les connaissances procédurales répondent à la question « Comment »

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

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

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

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

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

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

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

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

Dimensions of Learning, Teacher's Manual

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

6. Gestion mentale

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

Marzano (1992) définit les habitudes mentales productives suivantes :

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

Appréciation de rendement et évaluation des apprentissages

L'appréciation de rendement et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Sans une appréciation et une évaluation efficaces, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux, et quelle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève. Les recherches démontrent constamment que l'observation en route et la rétroaction régulière constituent des éléments essentiels pour améliorer l'apprentissage des élèves. Ce qui est apprécié et évalué, la manière de procéder et le mode de communication des résultats transmettent des messages clairs en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur, c'est-à-dire la matière qu'il vaut la peine d'apprendre, la façon dont elle doit être apprise, les éléments de la qualité que l'on juge les plus importants, et la performance prévue des élèves.

Appréciation :

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

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

- fournir des renseignements en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- déterminer si les résultats d'apprentissage du programme ont été atteints;
- certifier que les élèves ont atteint certains niveaux de performance;
- fixer des buts pour l'apprentissage futur des élèves;

Évaluation :

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

- communiquer aux parents l'état de l'apprentissage de leurs enfants;
- renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur travail, sur le programme et sur le milieu d'apprentissage;
- répondre aux besoins du personnel d'orientation et d'administration.

Pour déterminer le niveau d'apprentissage des élèves, il faut concevoir des moyens d'appréciation pour recueillir systématiquement des informations sur les résultats d'apprentissage du programme. Au moment de planifier l'appréciation, les enseignants doivent utiliser nombreux moyens choisis avec discernement pour donner aux élèves de multiples occasions de manifester leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes.

Un grand nombre de moyens d'appréciation permettent d'acquérir ces informations, notamment :

- les observations formelles et informelles;
- les échantillons de travail;
- les rapports anecdotiques;
- les conférences;
- les portfolios;
- les journal de bord;
- le questionnement;
- l'appréciation par les pairs et auto-appréciation;
- les entrevues;
- les grilles à échelles descriptives;
- les listes de contrôle;
- les rapports;
- les questionnaires;
- les présentations orales;
- les jeux de rôle;
- les débats;
- les discussions en groupe;
- les contrats d'apprentissage;
- les démonstrations;
- l'interprétation et la création de représentations graphiques;
- les rédactions diverses;
- les listes de vérification;
- les tests préparés par les enseignants;
- les exposés;
- les projets de groupes;
- les illustrations;
- les maquettes;
- les simulations;
- les chansons;
- les inventions, etc.

Principes directeurs

L'appréciation de rendement et l'évaluation des apprenants doivent être des processus ouverts, systématiques, continus et dynamiques.

Il faut avant tout, dans nos salles de classe, respecter le principe de *l'appréciation de rendement transparente*. Cela veut simplement dire que les apprenants ont le droit de savoir *quand* et *comment* l'appréciation aura lieu et les critères de réussite qui seront utilisés. En d'autres mots, il n'y a rien de secret en ce qui concerne l'appréciation de rendement. Au contraire, elle doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage. La responsabilité des enseignants est d'expliquer et de démontrer aux apprenants le rôle important que joue l'appréciation dans leur apprentissage.

On se doit d'éliminer la perception négative de l'appréciation et de la remplacer avec une vision plus humaniste et plus pédagogiquement efficace.

L'appréciation de rendement systématique joue un rôle signifiant dans le processus d'apprentissage puisqu'elle dirige l'apprentissage et l'enseignement.

L'appréciation continue vise deux buts. D'une part, l'appréciation de rendement permet à l'apprenant lui-même de déterminer s'il a atteint les résultats d'apprentissage visés. Elle informe aussi l'enseignant et les parents sur les progrès de l'élève. L'appréciation de rendement continue permet de monter un profil réaliste de l'élève face à son apprentissage.

D'autre part, l'appréciation informe l'enseignant sur la pertinence et l'efficacité de son enseignement. L'appréciation de rendement des apprenants permet à l'enseignant d'examiner ses approches, ses méthodes, et ses techniques de façon critique et d'apporter les changements nécessaires pour améliorer son enseignement subséquent.

Le troisième principe se rapporte à *l'aspect dynamique et authentique de l'appréciation de rendement*. L'appréciation de rendement dans un programme de français de base, comme dans toute autre matière, doit être dynamique, authentique et intégrée à l'apprentissage. Cet aspect dynamique rend l'appréciation variable pour un même résultat d'apprentissage et en évolution constant. Dans l'optique d'une appréciation de rendement dynamique et authentique, l'enseignant recueille de l'information tout au long de l'apprentissage en vue de décrire le cheminement et le progrès de l'élève. Il ne s'agit plus de se contenter de parler uniquement du produit final.

Des résultats d'apprentissage spécifiques ont été élaborés (voir p.20 - 23) en fonction des quatre syllabi du programme multidimensionnel. Les diverses techniques d'appréciation de rendement **doivent être élaborées** en fonction de ces résultats d'apprentissage. Normalement chaque appréciation touche à la fois plusieurs résultats d'apprentissage dans de différents syllabi. Toute appréciation doit également tenir compte de chacune des habiletés langagières visées. Pour plus d'information, on peut consulter la trousse d'instruments élaborée par l'Association des professeurs de langue seconde (CSALT/APLS) et la section « *Suggestions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation* » aux pages 77 à 107.

Annexe G
Tâches d'appréciation de
rendement
P 157

Caractéristiques d'une appréciation efficace

L'appréciation de rendement et l'évaluation doivent être liées directement aux résultats d'apprentissage visés. L'évaluation dans tout programme d'études doit s'appuyer sur les principes d'ouverture, de systématisme et de continuité, et de dynamisme et d'authenticité dont nous avons discutés au-dessus. Dans un programme de français de base communicatif et expérientiel, l'appréciation de rendement doit faire preuve des caractéristiques suivantes :

1. les modalités de l'appréciation de rendement reflètent les modalités de l'enseignement : le contenu et l'approche;
2. les tâches sont contextualisées, communicatives, significatives, et intéressantes;
3. les éléments de la langue et de la culture ainsi que les stratégies d'apprentissage sont intégrés aux tâches communicatives d'appréciation de rendement;
4. les directives pour accomplir les tâches sont claires, concises, précises et en français;
5. l'accent est placé sur la communication orale.

Répartition de l'appréciation de rendement dans le programme de français de base

Dans une approche multidimensionnelle, les apprenants développent des habiletés communicatives de compréhension, de négociation et de production. Chaque unité d'enseignement vise le développement de ces habiletés tout en mettant l'accent sur la communication orale. L'appréciation de rendement doit donc respecter cette perspective.

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

La répartition de l'appréciation de rendement : 10^e - 12^e année

Habiletés	Pourcentages			
	Total	Message	Forme	
Compréhension orale	20 %	15 %	5 %	60 %
Production orale interactive	20 %	15 %	5 %	
Production orale non-interactive	20 %	15 %	5 %	
Compréhension écrite	20 %	15 %	5 %	40 %
Production écrite	20 %	15 %	5 %	
		Accent sur le message	Accent sur la forme	

*Appréciation de rendement
doit mettre en valeur la
communication orale*

À l'heure actuelle l'appréciation de rendement est perçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage et comme moyen de promouvoir l'apprentissage. On vise une appréciation de rendement qui privilégie l'apprentissage autonome et l'éducation à vie durant. Il est donc essentiel d'effectuer l'appréciation de l'apprentissage des élèves à l'aide de stratégies et d'outils variés.

Outils d'appréciation de rendement

Tel que mentionné plus tôt, il existe un vaste éventail d'outils pour observer l'apprentissage et pour effectuer des appréciations de rendement. Les pages qui suivent en décrivent quelques uns.

Dossiers d'apprentissage

Les dossiers d'apprentissage occupent une place importante dans l'appréciation de rendement. Le dossier de l'élève est un recueil de documents produits par l'élève et rassemblés sur une longue période de temps. Il permet à l'enseignant de suivre le développement de l'élève et l'ensemble de ses réalisations pendant une période déterminée. C'est une structure qui permet à l'enseignant de recueillir et d'organiser des renseignements significatifs au sujet de l'élève. Puisque le but du dossier de l'élève est de documenter les progrès de l'élève pendant une certaine période, il faut commencer à rassembler les documents le plus tôt possible. Les premiers échantillons sont particulièrement précieux. Les documents qui viendront s'ajouter doivent être conformes à ce que l'on a besoin d'observer chez chaque élève, par exemple ceux qui indiquent un intérêt particulier pour un sujet, etc. Puisque les documents contenus dans le dossier de l'élève ont été rassemblés pendant un certain temps, l'enseignant est mieux à même de juger des progrès de l'élève.

Le point fort du dossier de l'élève repose sur le fait qu'il permet de déterminer le développement de l'élève et qu'il tient compte de la créativité et du raisonnement critique, de la responsabilité d'apprentissage, des habiletés de recherche, de la persévérance et des habiletés de communication de l'élève.

Annexe G

Tâches d'appréciation de rendement

Page 157

Discuter régulièrement avec les élèves de leur dossier permet de s'assurer que celui-ci contient suffisamment de données, de mesurer les progrès de l'élève et de déterminer les prochaines étapes de son apprentissage. Le dossier d'apprentissage peut inclure des fiches anecdotiques, des listes de vérification, des grilles, etc.

Les avantages des dossiers d'apprentissage

- Un dossier d'apprentissage 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 multiples intelligences), et plus l'élève a l'occasion de démontrer son succès.
- Le dossier permet l'appréciation du développement continu de l'élève.

Observations anecdotiques

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

Les observations systématiques fournissent 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).

Fiche anecdotique

Nom de l'élève : Samantha

Date : le 12 novembre

Contexte : Travail de groupe pour identifier les critères d'une bonne brochure.

Observation : Samantha ne respecte pas son rôle et essaie de tout contrôler.

Inférences/interprétations :

Vérifier si elle comprend son rôle et la tâche du groupe.

Carte en T : comment travailler en groupe

ce que l'on voit (non-verbal)	ce que l'on entend (verbal)
avoir l'air de partager un secret	« Qu'est-ce que tu en penses? »
regarder la personne qui parle	« C'est à ton/mon tour. » « Quelqu'un d'autre veut s'exprimer? »
prendre chacun son tour	« Je comprends ton idée, mais...»
critiquer les idées et non la personne	« Je ne suis pas d'accord parce que...»

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

Les conseils suivants aideront à planifier des observations valables:

- Planifier des observations d'activités variées : 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 grille d'observation (Annexe H) pour vérifier si on 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.

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 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.

Listes de vérification et les grilles d'accompagnement

On ne doit pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'appréciation de rendement

Annexe H
Appréciation de rendement
Exemples 3, 4, 5, 6 et 7
 Page 167-171

L'auto-appréciation

On ne doit pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'appréciation de rendement. Par l'auto-appréciation et la co-appréciation 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-appréciation, les élèves doivent avoir beaucoup d'occasions de les pratiquer. Au secondaire 2^e cycle, des listes de vérification et des grilles d'accompagnement peuvent être élaborées conjointement avec les élèves. Ces derniers auraient aussi à identifier les points à améliorer la prochaine fois et les stratégies à développer pour le faire.

Les critères de succès 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 révise 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 effectuer une auto-appréciation 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 _____

<i>Coche (/) « oui » ou « non » selon ta participation à l'activité :</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<p style="text-align: center;"><i>Ce que j'ai fait :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> < <i>j'ai regardé la personne qui parlait</i> < <i>j'ai pris mon tour</i> < <i>j'ai critiqué les idées et non la personne</i> 		
<p style="text-align: center;"><i>Ce que j'ai utilisé :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> < <i>le français pour contribuer mes idées</i> < <i>une voix basse</i> < <i>des mots de respect envers les autres membres du groupe</i> 		

Un point à améliorer _____

Des stratégies qui peuvent m'aider à améliorer ce point : _____

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

Appréciation de rendement 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. Un plan d'entretien (*peer conferencing sheet*) est très utile après une première ébauche pour obtenir une rétroaction et des suggestions d'un pair dans un contexte non-menaçant. Aussi, le projet final présente une bonne occasion pour l'appréciation de rendement par les pairs. Au secondaire 2^e cycle, il vaudrait mieux établir les critères et les processus en collaboration avec les élèves et discuter des comportements nécessaires pour maintenir un environnement de respect. Au début, il est utile d'employer des listes de vérification et des grilles d'accompagnement qui ne contiennent que des informations observables et objectives.

Au fur et à mesure que les élèves développent leurs habiletés, on peut ajouter des critères plus complexes et exiger la justification de rendement qu'ils ont attribué à un pair.

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 et présenter son projet dans un environnement non menaçant.

- L'appréciation de rendement par les pairs fournit une rétroaction utile aux élèves : l'élève donne ou reçoit une 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'appréciation de rendement par les pairs offre à l'enseignant une occasion propice d'évaluer la compréhension orale des auditeurs.
- L'appréciation de rendement par les pairs offre aux élèves une occasion propice d'écouter sélectivement (par exemple, pour l'information recherchée sur une grille) ou d'apprendre quelque chose de nouveau.

Les listes de vérification, les plans d'entretien et les grilles offrent les avantages suivants :

Les avantages des listes de vérification, les plans d'entretien et les grilles
<ul style="list-style-type: none"> • Les listes et les grilles dégagent les éléments d'une activité, d'une présentation ou d'un projet qui sont importants et valorisés; elles les rendent évidents aux élèves. • Les listes et les grilles sont faciles et pratiques à utiliser pour l'élève soit pour l'auto-appréciation, soit pour l'appréciation par les 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 tout au long d'une tâche. • Les grilles aident au développement des habiletés de planification. • Les listes, les plans d'entretien et les grilles fournissent aux élèves un échafaudage pour réfléchir dans un journal de bord.

Journal de bord

Dans le contexte d'appréciation de rendement, un journal de bord pourrait devenir un des plus puissants outils; un outil qui aide l'élève à penser à son propre apprentissage, autrement dit, un outil qui stimule la réflexion. En préparation, on fournit aux élèves les phrases et le vocabulaire appropriés pour bien débiter le processus.

Des listes de vérification, des échelles d'appréciations, les listes de stratégies et de ressources, des représentations graphiques, tous peuvent aider l'élève à organiser et à exprimer ses pensées. On peut déclencher le processus avec des questions de réflexion telles que :

- Explique le lien entre la nouvelle information et tes connaissances antérieures.
- Comment peux-tu utiliser ce que tu as appris?
- Décris un problème que tu a eu pendant cette leçon. Décris ta réaction face à ce problème.
- Décris les ressources (ou des stratégies) que tu as utilisées pour réaliser cette tâche. Organise les ressources (ou des stratégies) sur une échelle d'appréciation de moins efficace à plus efficace.

Les journaux de bord peuvent être ramassés périodiquement pour vérifier si les élèves ont de plus en plus pris conscience de leur propre apprentissage, mais ils sont avant tout un outil pour l'auto-appréciation par l'élève lui-même.

Les avantages du journal de bord

- Les journaux de bord développent l'autonomie chez l'élève.
- Les journaux de bord mettent en évidence le développement du processus métacognitif chez l'élève.
- Le journal de bord fait la chronique de ce que l'élève a accompli effectivement et par quels moyens.
- Les journaux de bord sont avantageux pour des conférences :
 - enseignant / élève
 - enseignant / élève / parents
 - élève / parents

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 utilisées par l'élève. L'élève choisit les 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 des matières pour son portfolio. L'exemple ci-dessous illustre des critères que l'on pourrait établir pour la sélection ou une liste de vérification.

Portfolio de travail

Titre : *nom de l'unité pendant laquelle l'élève a réalisé les composants du portfolio*

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

- une représentation graphique faite à l'aide du logiciel « *Inspiration* »
- une entrevue avec une personne ressource : bande sonore ou bande vidéo;
- une recherche à l'Internet;
- une auto-appréciation;
- une activité faite en groupe;
- un dessin ou une bande dessinée;
- l'appréciation d'un jeu de rôle avec un(e) partenaire;
- une première ébauche et la version finale d'un document écrit.

L'élève doit expliquer les raisons de ses choix. Cette explication 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. L'exemple qui suit est un exemple de consignes reliés à l'exemple ci-dessus :

- Écrire un court paragraphe en expliquant le choix des documents inclus dans le portfolio. Expliquer comment chacun a contribué à la réalisation du projet final de l'unité *_(nom de l'unité)_____*. Pour pousser la réflexion, demander aux élèves de ressortir l'utilité de ce genre de ressources ou d'activités dans la vie réelle.

L'évidence de l'apprentissage peut se manifester sous plusieurs formes. Un portfolio peut contenir toute une gamme d'éléments qui révèlent le progrès de l'élève.

PORTFOLIO

ÉLÉMENTS QU'ON POURRAIT Y RETROUVER

des grilles ou autres documents qui démontrent un progrès ou un changement

une lettre de présentation qui résume le module, l'unité, le semestre

les textes ou les oeuvres que l'élève juge être ses meilleurs (récit, lettre, poème, entrevue, message publicitaire, etc.)

des projets de longue durée

des artefacts provenant de certains projets ou leçons



des extraits de journal de bord ou de journal personnel qui démontrent une réflexion sur son apprentissage, ses progrès

des organigrammes, des représentations graphiques qui démontrent sa façon de penser

des productions que l'élève veut inclure pour une raison ou pour une autre

des productions (sonores, écrites, visuelles) qui représentent la variété des genres essayés au cours de l'unité ou de l'année

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-appréciation. 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.

Annexe H

Appréciation de rendement

Page 175

(Pour un résumé des caractéristiques d'un portfolio)

Les portfolios offrent les avantages suivants :

- 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 multiples intelligences), l'élève a plus d'occasions de démontrer son succès.
- Le portfolio demande aux élèves d'examiner leur propre travail d'une façon critique.
- 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.

Grilles à échelles descriptives

Tous les élèves font preuve de forces et de faiblesses. L'emploi de critères spécifiques permet de porter un jugement juste et objectif sur les divers aspects du rendement des élèves et sur l'efficacité de l'enseignement.

Dans la vie de tous les jours il existe des échelles d'appréciation telles que :

- 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 des 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 les éléments sur lesquels l'appréciation doit reposer.

Les grilles à échelles descriptives constituent un élément important et unique de l'appréciation. Elles décrivent de façon **claire, précise et complète** différents échelons ou niveaux de compétence, de développement ou de performance.

L'exemple ci-après, tiré de la salle de classe, illustre de façon pratique l'application d'une grille à échelles descriptives simple :

L'enseignant a utilisé les observations suivantes pour déterminer la capacité de ses élèves d'interagir en français :

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

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 placer les descriptions sur une échelle d'appréciation et utiliser cette échelle pour effectuer une appréciation de l'interaction communicative de la salle de classe :

Grille à échelles descriptives pour la communication quotidienne en salle de classe

Le résultat d'apprentissage : *L'élève devrait être capable d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage*

Rendement	Description du rendement
4 <u>supérieur</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
2 <u>émergent</u>	répond en anglais lorsque l'on s'adresse à lui ou confirme en anglais ce qu'on lui dit en français, puis répond en français
1 <u>minimal</u>	ne réagit pas, ou très peu lorsque l'on s'adresse à lui en français

Les grilles à échelles descriptives comprennent les éléments suivants :

1. Le résultat visé

Il faut clairement préciser l'intention de la rubrique qui est d'effectuer une appréciation de rendement de l'élève face à un ou des résultats d'apprentissage.

2. Une liste de critères de succès

Les critères de succès doivent être clairs, précis, co-développés avec les élèves 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 existe plusieurs façons de réussir une tâche. En utilisant trois exemples, demander aux élèves de ressortir les caractéristiques ou les éléments qui expliquent leur qualité. 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) d'échelons

Avec un nombre impair d'échelons, la tendance est de situer la plupart des élèves au centre, sans référence aux critères qui déterminent la différence entre les échelons. On utilise l'avant-dernier échelon comme seuil de réussite et on réserve le plus haut pour tout ce qui dépasse «le seuil». Pour cette raison, une grille à échelles descriptives devrait être composée d'un nombre pair d'échelons.

4. Les descripteurs des échelons.

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

Les tableaux suivants sont des exemples de grille à échelles descriptives par critère pour une présentation orale et pour un projet écrit en français de base :

Présentation orale

	minimal	émergent	compétent	supérieur
Contenu	contient peu d'idées-clés et peu de détails qui les appuient ou il contient des détails sans liens aux idées-clés	ne contient pas toutes les idées-clés requises, mais quelques détails les appuient	contient les idées-clés requises et des détails qui les appuient	contient des idées-clés et des détails qui les appuient dont quelques-uns démontrent une recherche supplémentaire
Organisation	pas de suite des idées	la suite des idées est évidente mais parfois désorientée	le discours est en ordre et facile à suivre	organisé d'une façon qui rend le discours plus intéressant et original
Présentation	n'utilise pas ou très peu de matériel d'appui	utilise du matériel d'appui mais pas toujours au moment propice	utilise du matériel d'appui au moment propice	utilise du matériel d'appui d'une façon originale et intéressante
Communication	parle et prononce avec grande difficulté; utilise peu de stratégies de communication* ou utilise des stratégies mal choisies (anglais)	parle et prononce avec difficulté; utilise peu de stratégies de communication*	parle clairement avec des stratégies de communication* appropriées	parle clairement et utilise des stratégies* qui rendent le message clair et plus intéressant et original
Vocabulaire	la plupart du temps n'utilise ni le vocabulaire ni les expressions nécessaires pour communiquer les idées-clés	utilise le vocabulaire et des expressions appropriés mais avec de sérieuses lacunes ou un vocabulaire quelque-fois inapproprié	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés dont plusieurs sont recherchés; inclut des explications** qui rendent la communication très compréhensible

* des gestes, contact des yeux avec l'auditoire, débit, intonation, volume de voix

** des analogies, des métaphores, des synonymes, des antonymes, etc.

Projet écrit

	minimal	émergent	compétent	supérieur
Contenu	contient peu d'idées-clés et peu de détails qui les appuient ou des détails sans liens aux idées-clés	ne contient pas toutes les idées-clés requises, mais quelques détails les appuient	contient les idées-clés requises et des détails qui les appuient	contient des idées-clés et des détails qui les appuient dont quelques-uns démontrent une recherche supplémentaire
Organisation	pas de suite des idées; ceci empêche la compréhension	difficultés avec la suite des idées, mais ceci n'empêche trop la compréhension	le discours est en ordre et facile à suivre	la suite des idées facilite la compréhension en menant le lecteur par étapes logiques
Ressources	n'utilise pas ou très peu d'évidence d'avoir utilisé des ressources fournies en classe	évidence d'avoir utilisé quelques-unes des ressources fournies en classe	évidence d'avoir utilisé une variété de ressources fournies en classe	évidence d'avoir utilisé une variété de ressources fournies en classe mais aussi des ressources nouvelles et originales
Langue	plusieurs erreurs sur des notions apprises en classe au cours de l'unité; ceci rend la lecture et la compréhension difficile	des erreurs fréquentes sur des notions apprises en classe au cours de l'unité, mais le contenu est lisible	peu d'erreurs sur des notions apprises en classe au cours de l'unité	peu d'erreurs sur des notions apprises en classe au cours de l'unité, transfert des notions apprises en classe pour exprimer des nouvelles idées
Vocabulaire	la plupart du temps n'utilise ni le vocabulaire ni les expressions nécessaires pour communiquer les idées-clés	utilise le vocabulaire et des expressions appropriés mais avec de sérieuses lacunes ou un vocabulaire quelque-fois inapproprié	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés dont plusieurs sont recherchés; inclut des explications** qui rendent la communication très compréhensible

* des gestes, contact des yeux avec l'auditoire, débit, intonation, volume de voix

** des analogies, des métaphores, des synonymes, des antonymes, etc.

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

Les avantages des grilles à échelles descriptives :

- L'appréciation de rendement à partir de grilles à échelles descriptives force chez l'élève une réflexion à un niveau élevé, une originalité, une prise de risques, et un jugement sur la qualité de son propre rendement.
- L'appréciation de rendement à partir de grilles à échelles descriptives démontre à l'élève et aux parents ce que l'élève doit faire pour réussir.
- Les différents échelons de réussite sont faciles à identifier et indiquent clairement ce qu'il faut faire pour atteindre le prochain niveau.
- Les descripteurs indiquent clairement aux élèves comment passer un jugement sur leur propre travail.
- Les grilles à échelles descriptives sont basées directement sur le processus et sur le contenu de l'apprentissage.
- Les grilles à échelles descriptives sont basées sur une communication authentique.
- Si les tâches touchent 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 appréciations de rendement à partir de grilles à échelles descriptives se placent facilement dans un dossier.
- Une grille à échelles descriptives est un excellent outil de reportage.

Les grilles à échelles descriptives 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 grilles à échelles descriptives servent à encourager l'auto-appréciation et la réflexion.

Évaluation

L'évaluation amène les enseignants et d'autres personnes à analyser et à interpréter des informations sur l'apprentissage des élèves qui ont été obtenues de diverses façons. L'évaluation consiste à :

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

Transmission des résultats

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

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

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

Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée commence avec les résultats d'apprentissage visés. L'enseignant identifie et partage avec les apprenants les résultats d'apprentissage visés dans chaque unité de travail. Dans le programme de français de base, les résultats d'apprentissage sont organisés en quatre volets :

- la communication
- la culture
- la formation langagière générale
- la langue.

Annexe C*les critères d'une tâche signifiante*

Page 131

La communication : Les apprenants atteignent les résultats d'apprentissage suite à la réussite de différentes tâches communicatives dans une variété de champs d'expérience. Chaque unité de travail devrait se terminer en une tâche ou un projet qui permet aux élèves d'aborder la langue de manière non-analytique et de communiquer de façon réelle et authentique. En plus, les apprenants fonctionnent et interagissent dans une salle de classe où le français est la seule langue de communication.

« Chaque langue voit le monde
d'une manière différente »

Federico Fellini

La culture : Les résultats d'apprentissage portant sur la culture sont intégrés à chaque unité de travail, soit dans la tâche finale même, soit dans les activités d'élaboration de la tâche finale.

Les résultats d'apprentissage de la culture visent les réalités culturelles contemporaines. La présentation fréquente de matériel authentique sert à situer le fait français actuel et à relier des faits culturels à des personnes réelles.

La formation langagière générale : Les résultats d'apprentissage de la formation langagière générale portent sur des stratégies de décodage, de production, de négociation et d'apprentissage en général. Ces stratégies servent à développer l'autonomie dans l'apprentissage chez les apprenants. La formation langagière générale encourage et facilite une réflexion sur la langue, les stratégies d'apprentissage, la culture et le rôle des apprenants. Ces résultats d'apprentissage sont intégrés dans chaque unité de travail, dans la tâche finale, et dans les activités qui mène à la réussite de la tâche finale.

« *Que serait la vie sans l'imparfait du subjonctif...?* »

Alexandre Vialatte

La langue : Les résultats d'apprentissage portant sur la langue sont orientés vers l'emploi de la langue en contexte. La langue est perçue comme un moyen de communication. Les résultats d'apprentissage de la langue portent sur la compréhension et l'utilisation du français reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience. Il est essentiel que la seule langue de communication en classe soit le français.

Le contenu linguistique du module ou de l'unité est déterminé par les besoins langagiers des apprenants en ce qui a trait à la tâche finale et aux étapes nécessaires pour l'accomplir. En plus de ce contenu explicite d'une langue « logique », il est nécessaire de répondre aux besoins langagiers imprévus des apprenants. Tout enseignement de la langue doit avoir lieu en contexte, y compris tout exercice de pratique linguistique.

Phases de la démarche

La démarche pédagogique se divise essentiellement en trois phases. Les phases figurent dans le déroulement d'une leçon, dans celui d'une unité, ou encore dans l'enchaînement d'une unité à la suivante. Ces phases, bien que cycliques, ne sont pas nécessairement linéaires mais peuvent, au besoin, apparaître de façon récursive. Les modules multidimensionnels suivent une démarche pédagogique de trois phases :

- 1) la phase de préparation;
- 2) la phase de réalisation;
- 3) la phase d'intégration: objectivation et réinvestissement

Phase de préparation

Cette phase consiste à susciter l'intérêt des élèves, à piquer leur curiosité pour le sujet abordé et à activer leurs connaissances antérieures afin que ceux-ci puissent les utiliser comme fondement de l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés langagières. Elle fournit également une occasion d'introduire un nouveau vocabulaire ou de nouvelles expressions dans un contexte signifiant.

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

- les résultats d'apprentissage visés sont explicités;
- une mise en situation est proposée;
- l'élève considère et organise ses connaissances antérieures, ses acquis et ses besoins;

- les critères de l'appréciation de rendement sont discutés et mis en évidence;
- une planification se précise.

Phase de réalisation

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

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

- l'élève recueille et traite de l'information;
- l'élève produit et présente ses résultats;
- l'enseignant guide l'élève, lui fournit des pistes et l'aide à prendre conscience de son apprentissage;
- l'enseignant aide à l'élève à attribuer ses succès et ses échecs à l'utilisation de stratégies efficaces ou non-efficaces de même qu'à l'effort consenti.

Phase d'intégration : objectivation et réinvestissement

Cette phase exige que les apprenants fassent un retour réflexif sur les nouvelles acquisitions, qu'ils les réinvestissent dans de nouvelles situations et qu'ils les transfèrent à d'autres situations.

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

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

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

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

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

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

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

L'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons :

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

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

Réinvestissement

« C'est dans le réinvestissement que se révèlent réellement la stabilité et la profondeur de l'apprentissage ».

Caron, J. (1994)

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

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

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

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

L'enseignant doit fournir, de façon systématique, du temps pour réfléchir ainsi que des activités qui portent sur la réflexion. En réalité, la phase d'intégration, comme l'appréciation de rendement, se fait tout au long d'une unité et s'intègre dans chaque leçon. En revanche, à la fin d'une unité, il est possible d'avoir une ou plusieurs leçons qui récapitulent leurs connaissances du départ, qui évaluent leurs progrès et qui identifient là où il y a eu un approfondissement de leurs connaissances, de leurs comportements et de leurs attitudes.

Habiletés langagières

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 par l'écoute d'abord qu'on apprend le vocabulaire et les structures nécessaires pour communiquer nos besoins, nos sentiments et nos expériences.

Compréhension orale

Dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, les activités de compréhension orale sont également importantes en tant que modèles langagiers. Les apprenants doivent souvent avoir l'occasion d'entendre parler des Francophones et d'interpréter leurs messages. Les apprenants ne doivent pas connaître chaque mot pour comprendre le message. Comme dans leur langue maternelle, ils se servent de tous les indices contextuels y compris le ton de voix et les gestes pour saisir le sens du message.

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

- sont aussi authentiques que possible;
- traitent des sujets qui intéressent les apprenants;
- donnent des indices contextuels;
- contiennent des informations que les apprenants chercheraient dans leur langue maternelle;
- mènent à d'autres activités intéressantes;
- sont naturels du point de vue du débit et de l'articulation.

Les activités de compréhension orale peuvent se diviser en trois phases :

- a) **La préparation : une pré-écoute** : Cette étape aide les apprenants à comprendre le contexte de l'activité et l'intention de l'écoute, c'est-à-dire, la tâche à accomplir après l'écoute. D'après leurs expériences antérieures dans leur langue maternelle, les apprenants sont amenés à faire des prédictions vis-à-vis les informations à ressortir du texte. Une représentation graphique, comme un guide d'anticipation peut aider les apprenants à organiser leur écoute.
- b) **L'écoute** : Lorsque les apprenants écoutent le texte une première fois, ils vérifient leurs prédictions. Pendant une deuxième (ou troisième) écoute, ils cherchent les informations spécifiques dont ils ont besoin pour compléter la tâche spécifiée dans l'étape de la pré-écoute.
- c) **L'intégration** : À cette étape, les apprenants réfléchissent à ce qu'ils ont compris et aux stratégies de compréhension qu'ils pourraient réinvestir dans de nouvelles situations de communication. En plus, ils devraient discuter de quelle façon l'activité qu'ils viennent de terminer contribuera à la réalisation de la tâche finale.

Production orale non-interactive

Il faut souligner l'importance de créer une ambiance détendue pour encourager les apprenants à prendre un risque et à parler en français. Il faut constamment encourager les apprenants à s'exprimer en français en leur indiquant que tout effort de communication est valorisé et qu'il est naturel et acceptable de faire des erreurs quand on apprend à parler une langue seconde.

On devrait viser la bonne prononciation du français et l'intonation qui convient dans toutes les activités de production orale. Puisque la prononciation et l'intonation s'enseignent principalement par l'imitation, il est évident qu'il faut fournir aux apprenants de riches modèles à imiter afin qu'ils développent une bonne prononciation française.

Toute activité de production orale doit avoir les mêmes caractéristiques que celle que l'on entreprendrait dans sa langue maternelle. Par conséquent, les activités doivent :

- 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 et;
 - des détails concernant les auditeurs et leurs raisons d'écouter;
- préciser la durée de la communication;
- impliquer un transfert authentique d'information.

Les activités de production orale non-interactive n'impliquent pas un échange verbal entre le locuteur et son auditoire. Lorsqu'un apprenant présente son itinéraire de voyage à la classe, ou fait des annonces à la radio-étudiante ou au réseau vidéo à circuit fermé, il s'agit d'activités de production non-interactive qui ne sous-entendent aucune intervention de la part de l'auditeur.

Dans la vie réelle, certaines situations de communications exigent une planification. Lorsque l'on propose des restrictions budgétaires, par exemple, lors d'une réunion de comité, on planifie ses idées à l'avance, on les organise à l'écrit d'une façon cohérente, on y apporte des changements s'il le faut, et on pratique à haute voix ce qu'on veut dire pour juger le temps nécessaire. Il est important de noter, cependant, que la préparation est faite pour rendre la présentation plus claire et plus cohérente et non pour être lue.

« Une erreur originale vaut mieux qu'une vérité banale. »

Fiodor Dostoïevski

Par contre, certaines activités de production orale exigent une planification et préparation à la présentation d'un discours. **Cependant, dans la plupart des cas la planification n'est pas possible.** Ce manque de planification mène naturellement à de faux départs, des hésitations, des pauses et même des erreurs. Notre but est d'amener l'apprenant à s'exprimer en français dans des situations de vie réelle où on accepte des productions « imparfaites ». Puisque la plupart des situations exigent une production non-planifiée, **il faut amener progressivement l'apprenant à ne pas dépendre sur un texte écrit mémorisé.**

On veut que l'apprenant en français de base soit capable de s'exprimer spontanément dans le contexte du sujet et du but expérientiel visé. Il faut donc structurer beaucoup d'activités qui visent la production non-planifiée afin que l'apprenant développe progressivement ses habiletés, ses compétences stratégiques et sa confiance lorsque placé dans une situation de communication de la vie réelle.

Production orale interactive

Toute interaction enseignant/apprenant devrait se faire en français que ce soit pour des échanges de nature sociale ou ceux qui se rapportent à la gestion de la classe.

L'interaction orale se produit quand des individus discutent d'un sujet et essaient de s'influencer les uns les autres. Une interaction entre un petit groupe d'apprenants qui essaie d'arriver à un consensus au sujet d'une liste de priorités à établir, par exemple, exige des habiletés de compréhension, de production et de négociation.

On facilite l'interaction en structurant des activités d'apprentissage en paires et en petits groupes où chaque membre a un rôle particulier à jouer et où chacun accepte la responsabilité de son rôle. Les discussions en petits groupes fournissent aux apprenants des occasions de partager spontanément leurs connaissances et leurs expériences et de trouver des solutions à une situation problématique quelconque.

Les activités de production orale interactive peuvent se diviser en trois phases :

- a) *La préparation* : Lors de cette étape, l'on présente la tâche à accomplir, le résultat-collaboratif à atteindre et les critères de l'appréciation de rendement. On discute des informations à inclure, des mots-clés ou des expressions-clés utiles et le processus pour accomplir la tâche.
- b) *L'interaction* : Lors de cette étape, les apprenants recueillent l'information et la traite selon leurs besoins. L'enseignant peut circuler de groupe en groupe pour s'assurer que l'activité se déroule en français et pour noter les comportements ou la performance des groupes.
- c) *L'intégration* : Après avoir accompli la tâche, les apprenants analysent leur performance dans le but d'identifier des stratégies qui pourraient les aider dans de nouvelles situations de communication. Ils évaluent aussi la pertinence de l'information recueillie et la valeur de la tâche accomplie par rapport au projet finale. À cette étape, l'enseignant peut partager avec les apprenants ses observations sur leur comportement.

Compréhension écrite

La lecture, non seulement favorise l'apprentissage du français, mais élargit aussi les horizons des apprenants puisqu'elle leur fournit des informations sur le monde et leur fait découvrir l'universalité de l'expérience humaine.

Les activités de compréhension écrite visent le développement de stratégies de lecture. Les apprenants utilisent leurs connaissances du monde et de leurs expériences en langue maternelle pour les aider à décoder un document en français. Selon Cornaire (1991), un bon lecteur utilise des stratégies telles que les suivantes :

- l'acceptation de l'ambiguïté;
- le balayage;
- l'écramage;
- la lecture critique;
- l'utilisation du contexte;
- l'utilisation de l'inférence;
- l'utilisation des connaissances antérieures;
- l'objectivation.

Les apprenants doivent avoir accès à une variété de textes écrits qui possèdent les caractéristiques suivantes :

- ils sont aussi authentiques que possible;
- ils traitent de sujets qui intéressent les apprenants;
- ils fournissent des indices contextuels (visuels etc.);
- ils contiennent des informations que l'apprenant chercherait en sa langue maternelle;
- ils mènent à des activités subséquentes intéressantes;
- ils sont appropriés quant à la longueur et au niveau de la langue;
- ils représentent une variété de types de textes :
 - informatif, incitatif, narratif, expressif, ludique, poétique.

Les activités qui précèdent et qui suivent la lecture ou le visionnage, ainsi que l'activité de lecture elle-même, doivent être planifiées de façon à renforcer les stratégies de compréhension des apprenants.

- La préparation*** : 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 antérieures. On leur fournit des informations concernant le contexte du document et la raison pour laquelle ils ont à lire (la tâche à accomplir). On attire leur attention sur les indices visuels, les titres, l'organisation du texte et son genre. Utilisant leurs expériences de textes semblables dans leur langue maternelle et leurs connaissances sur le sujet, les apprenants formulent des prédictions concernant le contenu du texte.
- La lecture*** : Lors de la première lecture, les apprenants lisent le texte, et vérifient les prédictions élaborées dans l'étape pré-lecture. Pendant une deuxième (ou troisième) lecture, ils cherchent les informations spécifiques dont ils ont besoin pour compléter la tâche spécifiée. L'emploi de représentations graphiques peut les aider à organiser l'information recueillie et à améliorer leur compréhension.

- c) *L'intégration* : Suite à la lecture, les apprenants réfléchissent à leurs stratégies de décodage. Une telle prise de conscience facilitera le réinvestissement de stratégies appropriées dans de nouvelles situations. Puis, les apprenants partagent leurs réactions au texte et analysent leurs interprétations face à celle des autres. Ils devraient discuter de quelle façon la lecture contribuera à la réalisation de la tâche finale ou au projet. Individuellement ou en groupes, les apprenants s'engagent dans des activités de suivi afin de consolider leur compréhension, d'approfondir leur interprétation et de raffiner leurs réactions personnelles.

Production écrite

L'écriture et la représentation permettent aux gens de s'exprimer, de communiquer leurs idées et leurs sentiments, de mieux se connaître et d'apprendre des choses sur le monde. Ce sont des processus complexes qui comprennent la réflexion, la composition, les destinataires, l'intention de l'auteur ainsi que l'habileté à utiliser des formes d'écriture et de représentation standard.

Le programme de français doit fournir aux apprenants de nombreux modèles d'écriture et de représentation ainsi que multiples occasions de créer des produits médiatiques de formes variées.

Écriture

« Pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture. »

Tisseyre, 1993

Les chercheurs et les didacticiens sont d'accord à reconnaître que la lecture et l'écriture font partie d'une même activité. L'habileté d'écrire est étroitement lié au développement des autres habiletés langagières et à la pratique fréquente de l'écriture. On constate également que l'écrit accélère l'appropriation du langage et que le fait d'écrire le plus souvent possible favorise la rétention du vocabulaire. Donc, c'est en lisant et en écrivant que les apprenants apprennent à écrire.

Il est important d'écrire à des fins réelles et pour de vrais publics

Par contre la rédaction d'un texte en langue seconde peut se révéler une tâche très difficile. Afin de réduire les problèmes des apprenants, l'enseignant doit planifier des activités de rédaction structurées et signifiantes qui permettent aux apprenants d'acquérir des stratégies efficaces et appropriées pour la production des textes écrits.

Les apprenants doivent avoir l'occasion :

- d'observer divers modèles d'écriture;
- de pratiquer la rédaction de différents genres de textes ou de parties de textes;
- d'écrire à l'intention de publics variés;
- de partager et de discuter avec leurs camarades;
- de réfléchir et de prendre conscience des règles et des conventions du langage écrit afin de les appliquer régulièrement dans leurs propres textes;
- de garder dans un dossier les projets d'écriture en cours, ainsi que les travaux terminés;
- de réviser et de mettre au point certaines compositions choisies avant de les soumettre à l'appréciation de rendement ou à la publication.

Déterminer le sujet avant de déterminer la forme

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

La discussion et l'interaction constituent des éléments essentiels du processus d'écriture

Les apprenants doivent aussi avoir l'occasion de discuter avec leurs camarades de ce qu'ils ont lu, de ce qu'ils ont vu et de ce qu'ils ont fait. En effet, les éducateurs considèrent la discussion et l'interaction comme étant des éléments essentiels à la lecture et à l'écriture. Les discussions permettent aux apprenants de formuler et de clarifier leurs idées avant même de les écrire ainsi que de réviser et de mettre au point divers aspects de leur texte. Les discussions et l'écriture font partie d'un tout.

Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants doivent présenter des aspects particuliers de l'écriture tout en guidant, en facilitant, en surveillant et en évaluant le progrès des apprenants. Des occasions fréquentes d'écrire des textes ou des parties de textes signifiants favorisent la production de meilleurs textes et permettent aux apprenants d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés d'écriture.

Processus d'écriture

Les recherches récentes sur l'apprentissage ont apporté de nouvelles perspectives sur le processus d'écriture. La rédaction d'un texte comprend *la préparation, la rédaction, la révision* et possiblement *la publication*.

« La production d'un texte devrait être l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage. »
Chartrand, 1995

Il faut toutefois souligner que l'on ne passe pas forcément par tout ce processus chaque fois que l'on écrit et la rédaction d'un texte ne procède pas nécessairement de façon linéaire. L'écriture, c'est plutôt un processus récursif pendant lequel on écrit, lit, discute, révisé, lit, discute...

Préparation

Durant la préparation, l'apprenant ne produit pas nécessairement un plan sur papier. En effet, l'auteur planifie souvent dans sa tête. Pendant cette phase, il :

- examine des modèles d'écriture;
- choisit son sujet;
- réfléchit sur ce qu'il veut dire et cherche des idées;
- cherche et pratique le nouveau vocabulaire pertinent;
- réfléchit à son intention d'écriture;
- réfléchit à qui il s'adresse;
- fait des dessins, des griffonnages, des rêveries;
- discute de sujets possibles avec ses pairs;
- note ses idées à mesure qu'elles viennent, soit lors d'un remue-méninges en partenaires, en groupes, etc.;
- commence à organiser ses idées, peut-être à l'aide de représentations graphiques, de schémas.

La planification est souvent incomplète lorsque la rédaction débute. Très souvent, les idées nous viennent lorsqu'on commence à écrire.

Rédaction

La rédaction va de la première ébauche jusqu'à la version finale du texte. Entre les deux, se situent toutes les reprises et les retouches du texte. Premièrement, l'auteur transcrit ses idées et laisse couler le flot d'idées, sans trop s'inquiéter de la présentation, de l'orthographe ou du style. Il efface, raie, rature...

Révision

Les apprenants ont besoin d'une rétroaction tout au long de la rédaction de leur texte.

La révision se fait tout au long du processus. Des recherches (Robb et coll, 1986; Leki, 1991; Zamel, 1985; Krashen, 1984) ont démontré que la correction complète des textes (procédé qui demande le plus d'effort de la part de l'enseignant) n'amène pas les apprenants à faire moins d'erreurs et a donc peu d'effet sur la production écrite des apprenants. En plus, bon nombre d'apprenants se découragent face à un tel mode de fonctionnement. On suggère plutôt une approche selon laquelle on aide l'apprenant à identifier certaines erreurs et on lui demande ensuite de les corriger.

« Il est impossible de produire seulement des chefs d'oeuvre. Seulement les écrivains reconnus ont l'obligeance de ne jamais manquer leur coup. »

Soltesz, 1993

Au lieu de recevoir des commentaires après avoir terminé son texte, l'apprenant a besoin d'une rétroaction continue tout au long du processus de rédaction afin d'améliorer la qualité du contenu et l'organisation de son texte. De plus en plus, les enseignants mettent l'accent sur une rétroaction de type communicative et font appel à ce que Sylvie Blain (1995) nomme des groupes de révision rédactionnelle (*writing conference*). Ces rencontres peuvent avoir lieu tout au long du processus et peuvent prendre plusieurs formes : entrevues avec l'enseignant, avec un pair, en petits groupes avec ou sans l'enseignant ou même avec toute la classe. Le code de correction, la correction par les pairs et les grilles d'autocorrection pourraient s'avérer utiles à cette fin.

Des grilles contenant des critères pertinents au type de texte et sujet choisi pourraient aider les apprenants à réviser leur propre travail et celui de leurs camarades. Au cours de la rédaction, les apprenants devraient avoir recours à divers moyens de vérification parmi lesquels il y aurait :

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

L'appréciation de rendement de la version finale du texte doit s'appuyer sur des critères qui ont été identifiés préalablement. Ces critères auraient servis à organiser et à améliorer l'écriture du texte. On retrouvera des exemples d'échelle d'appréciation à l'annexe H et un exemple d'une grille à échelles descriptives à la page 53.

Annexe H

Appréciation de rendement

Page 172

Exemples 8, 9

Emploi des ordinateurs

Les programmes de traitement de textes permettent d'apporter facilement des améliorations successives au texte écrit. Le travail fastidieux de recopier des brouillons est ainsi éliminé, si bien que l'on peut se concentrer sur la composition. La bonne apparence de la copie imprimée finale est pour l'apprenant une source de satisfaction et de fierté personnelle face au travail accompli.

Publication

La publication du texte final peut se faire de façons variées. Parmi celles-ci on pourrait retrouver la lecture à ses pairs ou par un de ses pairs, un enregistrement, une dramatisation, une exposition, une publication dans un journal, un magazine de classe, une anthologie, etc.

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

Intégration des habiletés d'écriture

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

La tenue d'un journal de bord donne l'occasion aux apprenants de réfléchir aux stratégies et aux ressources qu'ils ont utilisées pendant le processus de rédaction, ainsi que leurs propres progrès et comment ces stratégies ont contribué au progrès. Afin de favoriser le transfert des connaissances acquises pendant le processus d'écriture, l'apprenant a besoin de nouvelles situations, de nouveaux contextes qui lui permettront :

- de pratiquer ses nouvelles connaissances;
- de les généraliser;
- de les adapter;
- de prévoir les autres situations de transfert possibles.

Planification

Une planification à court et à long terme est primordiale si l'on veut présenter aux apprenants des situations d'apprentissages qui tiennent compte des résultats d'apprentissage visés, des multiples intelligences, des multi-niveaux, et de la variété de stratégies et de ressources recommandées.

Toute planification doit reposer sur les résultats d'apprentissage du programme d'études.

Trois types de planification s'avèrent utiles :

1. la planification annuelle;
2. la planification d'une unité communicative/expérientielle;
3. la planification quotidienne.

Afin de permettre aux apprenants d'atteindre les résultats d'apprentissage du programme de français de base, il est recommandé de compléter, par niveau scolaire, six unités provenant de champs d'expérience variés. Un plan à long terme (d'un an ou d'un semestre) devrait comprendre, par exemple, le champ d'expérience, le sujet ou le thème abordé, les résultats d'apprentissage visés, les ressources à utiliser, et le temps alloué.

La planification et l'élaboration d'une unité communicative/expérientielle, doivent respecter les composantes d'un curriculum multidimensionnel ainsi que les principes de l'apprentissage. Les intelligences multiples des apprenants doivent aussi être prises en considération lors de la planification de l'élaboration des situations d'apprentissage.

L'annexe I présente des exemples de planification à long terme. Le tableau CONSTRUIRE, représente un modèle de planification d'une unité qui comprend plusieurs éléments d'un apprentissage actif.

Annexe I
Feuilles de planification
Page 179

Les leçons quotidiennes doivent viser les résultats d'apprentissage spécifiques. Elles devraient incorporer une *préparation, la réalisation d'une activité et l'intégration des nouvelles connaissances*, telles que décrites préalablement dans ce document. La planification d'activités en groupe coopératif doit tenir compte des principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif et des habiletés sociales nécessaires.

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 la chose est possible, des occasions de réflexion et de discussion en ce qui concerne le développement professionnel et le support mutuel entre collègues.

Directives pédagogiques

Les besoins des élèves, leurs intelligences multiples et leurs styles d'apprentissage jouent un rôle déterminant dans le choix et le déroulement des activités, dans le choix du résultat d'apprentissage à travailler, dans la sélection des stratégies et des méthodes d'enseignement et d'appréciation de rendement. Chaque élève est capable d'apprendre et de penser. L'enseignant doit régulièrement observer les forces et les faiblesses des élèves et mettre en évidence les éléments d'apprentissage maîtrisés ainsi que ceux qui ont besoin d'être approfondis. Les activités seront alors plus pertinentes et offriront à chacun la possibilité de progresser à son propre rythme.

Dans cette même veine de respect des styles d'apprentissage chez l'élève, il faut reconnaître que certains mettront plus ou moins de temps pour atteindre les résultats. L'éducation basée sur les résultats d'apprentissage suppose un modèle d'enseignement et d'apprentissage dans lequel l'apprentissage est la constante et le temps est la variable. Le temps devient un facteur qui appuie l'apprentissage et non une frontière qui marque ses limites. Le temps nécessaire est donc mis à la disposition des élèves à qui on donne toutes les occasions possibles de réussir. L'école offre de multiples occasions aux élèves

de s'engager et de vraiment apprendre à démontrer clairement ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils ont appris. L'apprenant joue un rôle très actif dans son apprentissage. En partageant ses connaissances, ses opinions et ses expériences avec ses pairs et avec l'enseignant, l'apprenant n'est plus apprenant passif, mais accepte la responsabilité d'une participation active au processus.

Son rôle d'apprenant actif implique la nécessité de courir des risques pour s'exprimer malgré ses lacunes inévitables en matière du code linguistique. L'apprenant doit s'entraîner à « deviner » des significations, à les « construire » en se servant de ses expériences de vie en langue maternelle et de tous les indices fournis par le contexte. Il s'efforce de parler français en tout temps en classe dans le but de développer ses compétences stratégiques.

On ne doit pas sous-estimer le rôle de l'apprenant dans le processus d'appréciation de rendement. Il réfléchit à ses propres progrès et à son rôle dans le processus d'apprentissage. En évaluant l'efficacité de ses stratégies, il prend conscience de celles à réinvestir dans de nouvelles situations de communication.

Environnement de la salle de classe

La salle de classe est souvent le seul lieu où l'élève a l'occasion de communiquer en français. Cette classe doit donc constituer un environnement d'apprentissage accueillant et non-menaçant. On doit fournir un milieu où l'on respecte et valorise les opinions, les efforts et les problèmes associés à communiquer en langue seconde. On doit voir beaucoup de français écrit affiché dans la classe : listes de mots préparées avec les élèves au cours de remue-méninges, schémas conceptuels élaborés par les élèves, consignes variées, affiches rappelant les étapes de démarches employées régulièrement, etc.

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

Le français doit être la seule langue de communication dans la salle de classe. L'enseignant présentera de riches modèles langagiers en fournissant une variété de matériel authentique tel que des affiches, des brochures, des magazines, des journaux et des catalogues, livres, revues, des annonces publicitaires, des modes d'emploi, etc. Les élèves devraient aussi avoir accès à divers enregistrements sonores (chansons, textes informatifs, logiciels, récits) et à de nombreuses personnes-ressources.

Tenant compte de la nécessité de fournir autant d'occasions que possibles pour l'interaction orale, l'aménagement de la salle de classe doit être assez flexible pour faciliter des interactions fréquentes. Puisque l'apprentissage coopératif fournit de nombreuses occasions d'interaction entre les apprenants, cette technique privilégie le développement des habiletés langagières.

Le rôle de l'enseignant change selon les résultats visés de chaque activité. Ses rôles comprennent celui de modèle langagier (expert), de facilitateur (personne-ressource), d'animateur et de guide (psychologue) ainsi que le rôle traditionnel de « professeur ».

Pratiques pédagogiques

Même en langue maternelle, l'enseignant doit faire un effort conscient pour être bien compris de ses élèves. Dans une langue seconde, il faut redoubler l'effort. L'enseignant doit adopter des stratégies qui facilitent la compréhension de la langue et les incorporer dans ses interactions quotidiennes dans la salle de classe. En plus, il faut enseigner aux élèves à utiliser une variété de stratégies de compréhension et de production. L'emploi de représentations graphiques est une façon de dresser un échafaudage visible de plusieurs de ces stratégies.

Représentations graphiques

Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un document quelconque (texte oral ou écrit, film, expérience, observation, etc). Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure textuelle du document et l'intention de l'apprenant. Une grande variété de représentations graphiques sont incluses dans ce document (Annexe J), chacune avec un exemple de son utilisation. Parmi ces représentations graphiques sont les suivantes:

- *l'étoile*, pour analyser des concepts;
- *la constellation*, le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts;
- *le diagramme de Venn*, pour comparer et contraster deux objets ou personnages;
- *la matrice*, pour comparer et contraster plusieurs objets ou personnages;
- *le guide d'anticipation*, pour faire anticiper le contenu du texte;
- *la poésie*, pour analyser la poésie;
- *le cycle de mots*, pour résumer un concept;
- *Francophone célèbre*, pour écrire le profil d'une personne;
- *apprendre le vocabulaire*;
- *les 4 carrés*, pour s'exprimer de quatre différentes manières;
- *la pyramide*, pour des textes descriptifs;
- *le SVA*, pour anticiper et réfléchir sur la lecture;
- *le PMI*, pour juger et évaluer un texte;
- *pour et contre*, pour juger et évaluer un concept;
- *problème / solution*, pour analyser des causes, des conséquences et des solutions.

Pourquoi utiliser les représentations graphiques?

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

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

Quand utiliser les représentations graphiques?

Les enseignants et les élèves peuvent utiliser les représentations graphiques à n'importe quelle phase de la démarche de l'apprentissage :

- soit pendant la préparation, pour activer les connaissances antérieures;
- soit pendant la réalisation, pour présentation de l'information ou expliquer un concept; ainsi que pour prendre des notes lors de l'écoute, la lecture ou le visionnage;
- soit pendant l'intégration pour organiser des renseignements pour fins d'appréciation de rendement.

Les représentations graphiques favorisent un apprentissage visuel ainsi que l'enseignement de la pensée critique. Le but est toujours que l'élève soit capable de déterminer quelle représentation graphique est la plus convenable pour telle situation d'apprentissage. Après l'utilisation d'une variété de représentations graphiques, guidée par l'enseignant, l'élève développera sa capacité à choisir et à utiliser une représentation graphique dans une nouvelle situation d'apprentissage de façon autonome : le transfert des connaissances.

Autres stratégies

Faire tolérer aux élèves l'ambiguïté

Les stratégies d'apprentissage ne sont généralement pas distinctes les unes des autres et faire appel à l'une implique souvent l'utilisation des autres. Dans la langue seconde, il faut dès le début faire accepter aux élèves qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre au résultat visé.

Certaines stratégies telles le remue-méninges, les illustrations, les entêtes, la liste des mots clés, le contexte, les prédictions et le guide d'anticipation, peuvent aider les élèves à comprendre et à réaliser le résultat visé.

Utiliser un langage clair et prévisible

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

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

Savoir quand les élèves ne comprennent pas suggère que les enseignants vérifient régulièrement la compréhension des élèves au cours de l'instruction. Déterminer ce qu'ils ne comprennent pas veut dire que les enseignants possèdent un répertoire de stratégies pour identifier et ensuite débrouiller ou démêler les points spécifiques non compris. Saphier et Gower offrent une variété de suggestions pour chacune de ces habiletés.

Vérification de la compréhension :

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

Élucider les problèmes :

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

Donner la parole à ses élèves

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

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

*Techniques de questionnement***Annexe F***Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)*

Page 153

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

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

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

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

Fournir le temps nécessaire après un question

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

Négociation de sens

La négociation de sens est le processus par lequel les participants d'une interaction arrivent, par l'entremise de stratégies de communication, à comprendre un message.

La négociation de sens a lieu dans la salle de classe quand les enseignants et les élèves travaillent ensemble pour assurer la compréhension d'un message. La négociation de sens c'est ce qui se passe lorsque deux individus se posent des questions, discutent d'idées et partagent leurs pensées.

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

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

Rôle des technologies de l'information et des communications (TIC)

Tous les programmes d'études doivent appuyer l'atteinte des résultats d'apprentissage transdisciplinaires élaborés par le Ministère. Le programme de français de base, doit permettre aux apprenants de trouver, évaluer, adapter, créer et partager des renseignements en utilisant des technologies diverses. L'apprentissage du français de base doit aussi amener les apprenants à comprendre l'interaction entre la technologie et la société, à prendre conscience des risques et des avantages que comportent le développement technologique et à faire preuve d'esprit critique en ce qui a trait à l'emploi judicieux des ressources des TIC.

Maintes ressources utilisées pour appuyer l'apprentissage du français enrichissent l'environnement éducatif et permettent aux apprenants d'utiliser divers outils technologiques. Les audio cassettes et les disques compacts sont parties intégrantes du matériel didactique disponible. L'accès à la radio, à un magnétophone et à un lecteur de disques compacts permet aux apprenants d'écouter des textes et des émissions authentiques en français et d'enregistrer leurs propres productions. La nature visuelle de la télévision et des vidéos, facilite la compréhension orale et fournit des illustrations concrètes de divers aspects culturels. La caméra vidéo permet aux apprenants de produire et d'enregistrer leurs propres réalisations en français.

L'ordinateur rend possible la préparation de présentations et de recherches variées. Il existe une quantité toujours grandissante de logiciels et de CD - Roms français de qualité. Ces ressources peuvent facilement être utilisées en français langue seconde pourvu que des stratégies d'enseignement appropriées soient utilisées pour bien préparer les apprenants et que les activités et les tâches soient claires et bien définies. Un point de départ pourrait être l'emploi de versions françaises de logiciels que les apprenants connaissent et utilisent en langue maternelle (Wordperfect, Word etc.). Les apprenants pourront transférer facilement leurs connaissances et arriveront vite à créer, à rédiger et à peaufiner leurs documents en français.

La fonction de production des TIC rend possible des présentations originales et attrayantes qui contribuent à l'engagement et à la motivation des apprenants comme c'est le cas dans la réalisation d'un document multimédia ou dans l'utilisation d'un chiffrier électronique.

L'Internet et le courrier électronique offrent la possibilité aux apprenants de correspondre avec des locuteurs natifs, avec des apprenants dans d'autres cours de français langue seconde et avec des experts divers. Les dialogues en direct (CHAT) et les conférences électroniques permettent aux apprenants d'établir des liens entre eux, de collaborer et de réaliser ensemble des projets.

L'Internet fournit aussi aux apprenants un moyen d'accéder à des ressources françaises variées et récentes dans le monde entier. Les TIC présentent des possibilités presque infinies. Par conséquent, l'emploi des TIC au sein de projets éducatifs doit être bien encadré et directement relié aux résultats d'apprentissage visés.

Plusieurs exemples de projets intégrant la technologie à tous les niveaux sont présentés au site de *l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (Canadian Association of Second Language Teachers, CASLT/ACPLS)*.

Site Web :
fis.ucalgary.ca/repisit
cliquer sur *Départ.*

Le site REPSIT de l'Université de Calgary pourrait aussi être utile. Ce site analytique contient plus de 2000 sites choisis pour leur valeur informative, leur français soigné, leur présentation conviviale et leurs qualités d'ensemble. Il vise un public intéressé à l'enseignement ou à l'apprentissage de la langue française, la littérature et la culture francophone. On peut y accéder en allant à la page Web de l'Université de Calgary, sous REPSIT.

Scénarios pédagogiques intégrant les TIC

Une autre possibilité de projet éducatif est ce que l'on appelle en anglais un « WebQuest ». Il existe trois expressions françaises pour désigner ce terme anglais : un scénario pédagogique, un scénario d'apprentissage et une activité pédagogique. Dans le présent document, l'expression *un scénario pédagogique* a été retenue pour désigner ce genre de projet.

Que veut-on dire par « scénario pédagogique »? Un scénario pédagogique fait référence à une situation d'apprentissage authentique et signifiante qui intègre les TIC et au cours de laquelle les apprenants développent diverses compétences et construisent des connaissances. Les scénarios pédagogiques peuvent varier en longueur mais sont conçus de façon à maximiser le temps disponible de l'apprenant.

N.B. Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche Copernic www.copernic.com ou celui de Google www.google.ca

Les scénarios pédagogiques présentent plusieurs avantages pédagogiques :

- Les apprenants sont membres d'une communauté d'apprenants.
- Les apprenants peuvent accomplir la tâche de façon indépendante sans avoir besoin de l'aide directe ou constante de l'enseignant.
- Toutes les directives et les ressources sont disponibles aux apprenants.
- Les sites WWW et les autres ressources d'Internet sont clairement identifiés à l'avance. Le niveau de frustration est donc réduit puisque les apprenants ne « naviguent pas sur le net » sans direction.
- L'accès aux sites indésirables est limité.
- Les tâches sont clairement expliquées.
- Les rôles des apprenants et de l'enseignant sont bien définis.
- Les critères d'appréciation de rendement sont clairs et connus des apprenants.

Afin d'assurer l'efficacité et la clarté requises, les scénarios d'apprentissage devraient contenir au moins les éléments suivants:

- H un **titre**
- H une **introduction** au scénario
- H une **tâche** intéressante, réalisable et signifiante
- H une liste de **ressources** et de **sites** WWW et d'Internet
- H une **description** de la démarche ou du déroulement
- H les **critères d'appréciation de rendement**, y compris les grilles à utiliser
- H une **conclusion**.

La construction de scénarios d'apprentissage peut être une tâche assez complexe. Les sites suivants fournissent plus de détails et d'explications et sont inclus afin de faciliter la planification de tels scénarios:

- site du CyberScol du Québec
- site de WebQuest à l'université de San Diego
- site du Halifax Regional School Board

Lors de la planification d'unités ou d'activités d'apprentissage, 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 à l'usage de la technologie avec ceux visés en français de base. Il faudrait aussi se référer à la politique de l'école et du Ministère sur le bon usage d'Internet.

Suggestions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation de rendement

Introduction

Les résultats d'apprentissage en français de base sont organisés selon quatre volets : la communication, la culture, la formation langagière générale et la langue. Par contre, les volets sont étroitement reliés. Il serait donc difficile de proposer une activité visant un résultat d'apprentissage provenant d'un seul volet.

Les résultats d'apprentissage du programme de français de base s'articulent autour des résultats d'apprentissage pour la communication. Autrement dit, les résultats d'apprentissage en langue, en formation générale et en culture découlent des résultats d'apprentissage de la communication. En effet, il s'avérerait difficile pour un élève de communiquer pendant le cours de français de base sans utiliser la langue et les stratégies (formation langagière) nécessaires pour le faire. Le lien entre la langue et la culture est très étroit. Dans bien des cas, on ne peut communiquer efficacement avec une personne sans avoir quelques connaissances de la culture de la personne avec qui l'on parle.

« 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 reconnaissances dont distincts et la distinguent, a un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté. »¹

L'intégration de la composante culturelle au programme de français de base a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves en français de base. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

L'enseignement visant les résultats d'apprentissage reliés à la culture doit se faire de façon naturelle et être omniprésent dans toutes les situations d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage généraux (les RAG) du programme de français de base en Nouvelle-Écosse reflètent ceux contenus dans le *Document d'orientation des programmes de français de base pour le Canada atlantique*. Ils précisent ce que l'élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir en fonction de ses expériences dans le programme de français de base. Les RAG sont repris à la page suivante.

¹ *Étude Nationale sur les programmes de français de base, Rapport synthèse*, Raymond LeBlanc, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, 1990 p. 45

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE

Volet	Résultat d'apprentissage général
	En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable :
La communication	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;
La langue	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;
La formation langagière générale	de choisir et de mettre en pratique des stratégies pour faciliter ses communications en français et pour faciliter son apprentissage;
La culture	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.

Les résultats d'apprentissage ainsi que des suggestions d'activités et de stratégies se trouvent aux pages qui suivent et sont présentés sur une double page. Le résultat d'apprentissage par cycle (le RAC) et les résultats d'apprentissage spécifiques (les RAS) figurent dans la colonne de gauche. Des suggestions d'activités et de stratégies pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation de rendement sont présentées dans les deux colonnes du milieu. La colonne à droite contient des notes et des suggestions de ressources.

Les suggestions d'activités et de stratégies pour l'apprentissage, l'enseignement et l'appréciation de rendement sont présentées en vue de favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage. Par contre, elles ne sont que des tremplins pour la créativité et le jugement professionnel de l'enseignant.

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'interagir dans la salle de class où le français est la langue d'usage.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de négocier pour améliorer sa compréhension - de collaborer avec tout le monde - de donner des conseils <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir d'expressions qui facilitent son <i>interaction</i>, des expressions de politesse, d'expressions pour exprimer son accord et son désaccord, de questions pour initier, clarifier, vérifier. <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et de stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes de communication. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des routines pour le bon fonctionnement des cours et pour permettre aux élèves d'interagir en français et comprendre le déroulement de chaque période de classe. <ul style="list-style-type: none"> Ex. - questions personnelles posées suites au fin de semaines; - réflexion à la fin de chaque période de classe. • Organiser des petits groupes de 4 pour permettre aux élèves de dresser une liste des éléments qui posent des difficultés d'apprentissage en français. Ensuite, demander aux groupes de noter dans une <i>Toile d'araignée</i> des stratégies facilitant la compréhension. Puis, faire une compilation des stratégies et les afficher dans la classe. Au fur et à mesure, modeler l'emploi de stratégies qui facilitent la compréhension et encourager les élèves à les employer. De temps en temps, suggérer une stratégie qui serait utile pour comprendre une directive particulière. Encourager les élèves à suggérer des stratégies qui seraient utiles pour comprendre des directives difficiles. • En collaboration avec les élèves, établir des critères de comportement pour la salle de classe en français de base. Commencer avec des valeurs importantes (le respect d'autrui, critiquer les idées et non pas les personnes, le droit de faire des erreurs, etc.) puis ajouter les comportements (verbaux et non-verbaux) qui mettent chaque valeur en évidence. Ensuite, afficher une <i>Carte en T : ce que je vois, ce que j'entends</i>, (le non-verbal et le verbal) avec ces critères de comportement; exemple page 43. Encourager les élèves à noter les valeurs mis en évidence par leurs pairs et par leur enseignant. • Encourager et valoriser les interactions en français, par exemple; <i>Bravo! Tu fais du progrès! Bon effort! Bon essai! Qui ne risque rien n'a rien. Bonne réponse.</i> Discuter avec les élèves des expressions qu'ils peuvent utiliser pour s'encourager mutuellement durant leurs interactions puis afficher une liste de ces expressions dans la classe.

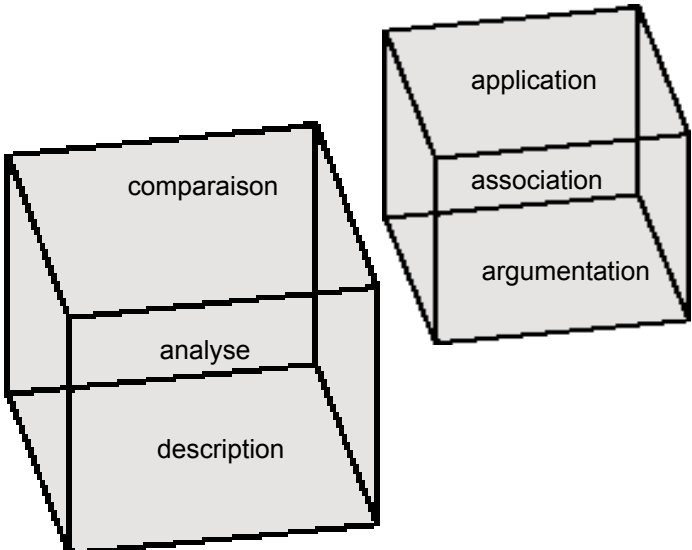
Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Afin de vérifier la compréhension de directives et d'explications, demander à un élève de les paraphraser. Lors de sa paraphrase, noter si l'élève a utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés, et s'il a respecté le sens des directives. • À l'aide d'une liste de vérification de stratégies facilitant la compréhension en français, noter quelles stratégies l'élève utilise. Afin d'encourager les élèves à élargir leur répertoire de stratégies de compréhension, leur demander de noter sur la liste les stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées et d'en choisir une nouvelle à pratiquer. Ils pourront parfois ajouter de nouvelles stratégies à la liste. • Noter si l'élève s'est comporté selon les critères établis puis fournir du <i>feed-back</i> basé directement sur ces critères. Faire référence à la valeur et au comportement relié. Fournir une rétroaction positive autant que possible. À la fin de la classe, dans leur journal de bord, demander aux élèves de faire une appréciation de leur comportement selon les critères de comportement établis et d'en choisir un à améliorer • À l'aide de la grille à échelles descriptives sur les interactions (page 51) noter l'effort que l'élève fait pour communiquer en français. Au besoin, fournir une rétroaction sur leurs interactions, basée sur les observations. • Pendant les interactions des élèves, vérifier dans quelle mesure : <ul style="list-style-type: none"> - Ils font des efforts pour s'encourager et pour intégrer tous les membres du groupe; - ils utilisent des expressions qui facilitent l'interaction telles que les expressions pour exprimer son accord/désaccord, des questions pour initier, clarifier et vérifier l'interaction. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur la création d'un climat favorable à l'apprentissage et des valeurs, se référer à <i>Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération</i>, Jim Howden et Marguerite Kopiec, Les éditions de la Chenelière inc., 1999</p> <p><i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusetts ISBN 0-926842-96-X</p> <p><i>Quand revient septembre... Volume 2 Recueil d'outils organisationnels</i>, Jacqueline Caron, 1997; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 31713</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <p><i>- de présenter un rapport sur un aspect culturel de la francophonie.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En préparation pour une nouvelle unité ou pour un nouveau sujet, fournir aux élèves l'échafaudage des termes clés en utilisant la technique <i>Vocab vigilant</i>: Afficher à peu près 9 phrases, expressions ou termes clés qui ont trait à l'unité en cours et demander aux élèves d'identifier leur connaissance de chaque terme en indiquant sur une échelle telle que : <u>Je sais</u> - <u>Je crois que je sais</u> - <u>je n'ai aucune idée</u> Ensuite, en collaboration avec les élèves, introduire la signification de chaque terme en contexte du thème de l'unité. En second lieu, leur donner un résumé assez facile de l'unité en cours avec les 9 termes clés supprimés. Modeler pour les élèves comment balayer le résumé afin d'avoir une vue d'ensemble et puis le relire pour chercher des indices des termes manquants. Ensuite, inviter les élèves à remplir les termes sur leur copie. Finalement, demander aux élèves de lire le texte original. Dans un troisième temps, demander aux élèves de remplir la représentation graphique <i>Cycle de mots</i> afin d'établir les liens entre chaque terme clé; Annexe J, pages 228-229. • Demander aux élèves de dresser une liste de suggestions pour intégrer des aspects culturels de la francophonie dans leur travaux quotidiens, leurs projets et leurs présentations. Par exemple : Avec une unité sur les sports, inclure : <ul style="list-style-type: none"> - des athlètes célèbres francophones; - des marques d'équipement français; - des sports originaires de pays francophones; - des expressions anglaises d'origine française (raquette, lacrosse, vélodrome, grand prix). Puis, après une mise en commun, afficher leur liste de façon d'intégrer des aspects culturels de la francophonie au « babillard culturel ». Faire référence au babillard tout au long du cours et encourager les élèves à intégrer des aspects culturels de la francophonie dans leurs rapports et leurs présentations.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'élève remplit les termes clés sur sa copie du résumé de l'unité, noter s'il a utilisé les termes clés appropriés; au besoin, l'aider en faisant référence aux expressions affichées. Au fur et à mesure que l'élève améliore sa connaissance de chaque terme, l'inviter à monter son rendement sur l'échelle : <u>Je sais - Je crois que je sais - Je n'ai aucune idée</u> À la fin de l'unité, demander à l'élève d'utiliser la représentation graphique <i>Cycle de mots</i> afin d'écrire un résumé de l'unité. Noter dans quelle mesure l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - utilise les termes clés; - fait des liens entre eux; - organise son résumé de façon logique. • En collaboration avec les élèves, ajouter un critère de succès qui est basé sur la culture. Incorporer ce critère aux grilles d'appréciation, aux listes de vérification et aux grilles à échelles descriptives que l'on utilise pour l'appréciation de rendement. • Lors d'une présentation ou un projet à l'écrit, noter dans quelle mesure les élèves peuvent incorporer les aspects de la culture francophone. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur la création d'un climat favorable à l'apprentissage et des valeurs, se référer à <i>Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération</i>, Jim Howden et Marguerite Kopiec, Les éditions de la Chenelière inc., 1999</p> <p><i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusetts ISBN 0-926842-96-X</p> <p><i>Quand revient septembre... Volume 2 Recueil d'outils organisationnels</i>, Jacqueline Caron, 1997; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 31713</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p> <p><i>Words, words, words, Teaching Vocabulary in Grades 4-12</i>, Janet Allen, Stenhouse Publishers, Portland, Maine, 1999. Disponible au www.stenhouse.com</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de participer à une conversation de façon spontanée.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i> - d'initier, d'entretenir, de démontrer qu'il écoute activement; - d'encourager l'interlocuteur; - de conclure une conversation.</p> <p>Langue : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i> - de se servir d'expressions qui facilitent son interaction, d'expressions pour exprimer son accord et son désaccord, de questions pour initier, clarifier, vérifier et des expressions de politesse.</p> <p>Formation langagière générale : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i> - d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes de communication.</p> <p>Culture : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'analyser des aspects des cultures francophones en fonction de sa propre culture.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i> - de s'entretenir avec quelqu'un au sujet de ses expériences culturelles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En collaboration avec les élèves, élaborer une liste des expressions pour initier, entretenir, encourager l'interlocuteur et conclure une conversation. (Se référer aux pages 123-124 de <i>Avec Brio</i>) Ensuite fournir aux élèves des occasions pour participer à des conversations spontanées. • Modeler l'emploi des expressions pour initier, entretenir et conclure une conversation en posant des questions aux élèves auxquelles seulement eux savent les réponses. Par exemple, leur point de vue, leur opinion, leur goût. Puis, demander aux élèves d'identifier ces expressions à l'aide d'une grille. Ensuite, fournir des occasions aux élèves de faire une entrevue avec leurs pairs et de discuter en groupe afin de pratiquer ces expressions dans un contexte non-menaçant. • Demander aux élèves de rédiger un texte au sujet de leur vie quotidienne à l'école. Fournir aux élèves la matrice à l'Annexe J, pages 210-211. En collaboration avec les élèves, établir 5 ou 6 entêtes pour leur vie quotidienne à l'école. Par exemple : le transport, le nombre d'heures, le nombre de classes, les matières étudiées, etc. Puis, demander aux élèves de remplir la première colonne avec leur propre information. Remplir les noms de 5 autres pays francophones comme entête sur les autres colonnes. Organiser la classe en 5 groupes et assigner à chaque groupe un pays qui se trouve sur la matrice. Leur demander de trouver l'information requise sur leur pays. Présenter un exemple de différence dans la vie scolaire quotidienne d'un élève d'ailleurs puis demander aux élèves de présenter les différences qu'ils ont identifiées. Les encourager à ressortir les raisons culturelles qui expliquent ces différences. • Organiser des partenaires afin de jouer à <i>La boîte aux drapeaux</i>. Chaque partenaire tire d'une boîte un drapeau qui correspond à un pays et les deux improvisent une conversation au sujet de leur vie quotidienne. Lorsque les élèves jouent les rôles avec les changements culturels, leur demander de supprimer le nom de l'endroit afin de donner l'occasion aux autres élèves de le deviner.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Lors d'une conversation devant la classe, demander aux élèves d'analyser la conversation selon des catégories telles que : <ul style="list-style-type: none"> - les expressions pour initier la conversation; - les expressions pour entretenir la conversation; - les expressions pour initier la conversation; - les expressions pour encourager l'interlocuteur; - les expressions utilisées pour conclure la conversation. • Lors d'une entrevue devant la classe, noter si les élèves ont utilisé le vocabulaire et les expressions appropriés pour initier, entretenir et conclure une conversation. • Demander aux élèves de participer à un jeu de rôle improvisé en utilisant la grille d'accompagnement de la page 84 du document de CASLT/ACPLS. À l'aide de la grille, noter si l'élève a transmis un message clair, s'il a utilisé un vocabulaire et des expressions appropriées, s'il a utilisé les stratégies compensatoires au besoin, etc. • Lorsque les élèves jouent les rôles, noter dans quelle mesure ils peuvent : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées; - utiliser les informations dans « <i>la matrice</i> » pour apporter les changements nécessaires dans l'activité « <i>La boîte aux drapeaux</i> »; - mettre en évidence la compréhension de la culture francophone et son effet sur la vie quotidienne. • Lors du jeu devant la classe, noter si les élèves ont apporté les changements culturels appropriés pour le pays dont ils représentent. 	<p>Pour une recherche sur pays francophones, se référer au Site Web de la francophonie : www.francophonie.org</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur la conversation se référer aux pages 123 et 124 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur le monde francophone se référer aux pages 13 à 47 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p>Annexe J, page 187 « <i>la représentation graphique</i> »</p> <p>Pour une tâche évaluative sur un jeu de rôle improvisé, se référer à « <i>L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé</i> » CSALT/ACPLS p. 79 à 88</p> <p>Pour plus de renseignements sur le système scolaire du Québec et de la France, se référer aux pages 79 à 82 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996; disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'élaborer des descriptions détaillées.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'organiser son discours de façon cohérente et cohésive; - d'élaborer des descriptions et des comparaisons. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir de différents temps de verbes appropriés, des adverbess, des adjectifs, des formes comparative et superlative, des connecteurs et des conjonctions pour décrire diverses situations. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La description cubique</i> : Cette stratégie fournit à l'élève l'occasion de réfléchir sur un certain sujet selon six différentes perspectives. Chaque côté du cube amène l'élève à utiliser un processus cognitif différent : <ul style="list-style-type: none"> - la description (À quoi est-ce que ça ressemble?) - la comparaison (C'est semblable à quoi? C'est différent de quoi?) - l'association (Ça fait penser à quoi?) - l'analyse (Comment est-ce fait? De quoi est-il composé?) - l'application (Que peut-on en faire? Comment peut-on l'utiliser?) - l'argumentation (Pour ou contre?) <div style="text-align: center;">  <p>DESCRIPTION CUBIQUE</p> </div> <p>Afin de s'assurer la compréhension de chacun des aspects du cube, modeler comment se servir d'une <i>description cubique</i> pour décrire un certain sujet. Premièrement, penser à haute voix à l'aspect qui serait le meilleur pour commencer tout en invitant les élèves à collaborer à l'activité. Une fois terminé, afficher la description. Ensuite, organiser des groupes de 3 élèves. Donner aux groupes un sujet et leur demander de le décrire selon les 6 aspects du cube. Puis, inviter les élèves à présenter leurs descriptions à la classe.</p> <p>Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.</p>

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>• Dans un journal de bord, demander aux élèves de réfléchir sur les différents aspects de <i>La description cubique</i>. Par exemple, leur demander quels aspects ils ont trouvés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les plus faciles/difficiles à utiliser; - les plus intéressants à utiliser; - les plus utiles pour décrire leur sujet. <p>Demander aux élèves de garder les descriptions. Noter si les élèves ont organisé les 6 aspects de façon appropriée pour ce sujet? Est-ce qu'il y a des mots connecteurs pour rendre la description plus cohésive? La description est-elle cohérente même si elle a été écrite par plusieurs auteurs en groupe? Au fur et à mesure que les élèves acquièrent de l'expérience avec cette stratégie, vérifier s'ils peuvent de mieux en mieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - organiser la description de façon cohérente et cohésive; - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriés; - décrire de façon claire et détaillée. <p>Périodiquement, demander aux élèves de revisiter leurs rétroactions sur les aspects du cube et d'indiquer s'il y a une progression : s'ils utilisent certains aspects avec plus de facilité, s'ils en trouvent d'autres qui sont plus utiles.</p>	<p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i></p> <p><i>Le journal des jeunes</i> : un journal de 20 numéros par an Station Marion, CP 47007 Saint-Boniface Manitoba R2H 3G9</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusetts ISBN 0-926842-96</p> <p>Une camera digitale est très utile pour cette activité. Si on prend des photos des élèves pendant différentes activités menant à la réalisation de la tâche finale, les photos pourraient servir à aider les élèves à mieux comprendre les liens entre les activités; <i>c'est-à-dire</i> la raison pour laquelle ils ont fait l'activité et ce qu'ils ont appris.</p> <p>Annexe J, pages 230-231 : la représentation graphique <i>Francophone célèbre</i></p> <p>Se référer au site Web de Patrimoine Canadien pour obtenir la vidéo <i>Reflets du patrimoine</i> au sujet de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne</p> <p>Annexe E, no. 19 <i>Le bio-poème</i>, page 147</p> <p>Se référer au site Web du <i>Conseil francophone de la chanson</i> pour obtenir la cassette et le guide pédagogique <i>La francophonie des grands espaces</i> (des renseignements sur les chansons et la musique du Canada)</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <p>- d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes de communication.</p> <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de décrire la contribution à la société du monde francophone.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <p>- de présenter une recherche sur la vie d'un francophone célèbre.</p>	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter une série de photos (ou d'objets) associées au sujet de l'unité en cours. Distribuer aux élèves une description à l'écrit d'une de ces photos écrite qui est très vague et incomplète et leur demander de chercher la photo qui correspond. Puis, mener une discussion pour identifier les détails qui rendraient la description plus compréhensive et intéressante. Discuter aussi de la séquence de ces détails (des généralités aux spécifiques). En collaboration avec les élèves, réviser la description de la photo. Finalement, distribuer une photo aux groupes de 3 élèves et leur demander de décrire la photo. Inviter les groupes à lire leur description pour que les autres groupes puissent identifier la photo correspondante. • À l'aide de la représentation graphique <i>Francophone célèbre</i> (Annexe J, pages 230-231) demander aux élèves de faire une recherche (description détaillée) sur la vie d'un/e francophone célèbre et sur leur contribution à la société. Les encourager à présenter leur rapport sous forme d'un bio-poème (Annexe E, no. 19), une chanson ou un rap, une analogie, une peinture ou même une présentation PowerPoint. • Inviter les élèves à participer au jeu de <i>Qui suis-je?</i> basé sur des francophones célèbres. Dans ce jeu on colle le nom d'un personnage connu au dos de chaque élève; les élèves circulent en posant des questions afin de deviner leur identité. On ne peut répondre que <i>oui</i> ou <i>non</i> aux questions.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ramasser toutes les photos et les afficher à vue des élèves. Quand l'élève lit la description d'une photo, noter si la description est assez détaillée pour que les autres élèves puissent identifier la photo assez facilement. Noter dans quelle mesure l'élève utilise les adjectifs appropriés ainsi que l'accord correcte des adjectifs. • Appréciation par les pairs : Ramasser toutes les descriptions avant de les redistribuer; revoir avec les élèves les critères d'une description efficace. Puis, leur fournir des modèles de phrases qui leur permettront d'offrir des suggestions positives et constructives, axées sur des critères. Par exemple, « Est-ce que ça rendrait plus clair si... » « Je me demande si tu aurais pu ajouter... » Demander aux élèves de suggérer des améliorations d'une manière positive. • Pendant chaque présentation, demander aux autres élèves de noter sur une fiche 3 faits que la personne célèbre a accompli. Noter aussi dans quelle mesure l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> - communiquer les faits principaux de la vie d'un francophone célèbre avec les détails appropriés; - employer un vocabulaire et des expressions appropriés. • Pendant le jeu, noter dans quelle mesure les élèves posent leurs questions de façon logique commençant avec des questions générales et procédant aux questions plus spécifiques. 	<p>- suite</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i></p> <p><i>Le journal des jeunes</i> : un journal de 20 numéros par an Station Marion, CP 47007 Saint-Boniface Manitoba R2H 3G9</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusettes ISBN 0-926842-96</p> <p>Une camera digitale est très utile pour cette activité. Si on prend des photos des élèves pendant différentes activités menant à la réalisation de la tâche finale, les photos pourraient servir à aider les élèves à mieux comprendre les liens entre les activités; <i>c'est-à-dire</i> la raison pour laquelle ils ont fait l'activité et ce qu'ils ont appris.</p> <p>Annexe J, pages 230-231 : la représentation graphique <i>Francophone célèbre</i></p> <p>Se référer au site Web de Patrimoine Canadien pour obtenir la vidéo <i>Reflets du patrimoine</i> au sujet de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne</p> <p>Annexe E, no. 19 <i>Le bio-poème</i>, page 147</p> <p>Se référer au site Web du <i>Conseil francophone de la chanson</i> pour obtenir la cassette et le guide pédagogique <i>La francophonie des grands espaces</i> (des renseignements sur les chansons et la musique du Canada)</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement				
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'exprimer des opinions, des points de vue et de les justifier.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de présenter son point de vue de façon logique - de défendre son point de vue; de formuler ses opinions de façons diverses - de persuader, d'argumenter - de varier son niveau de langue selon l'auditoire. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir du présent, du conditionnel, des pronoms emphatiques, des connecteurs, des expressions pour refuser, rejeter et contredire pour exprimer une opinion. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En collaboration avec les élèves, utiliser une <i>carte en T</i> (exemple à la page 43) pour établir les critères afin de renforcer l'habileté « <i>Critiquer les idées et non les personnes</i> ». • <i>Ça colle!</i> Afin de réviser/introduire des expressions et du vocabulaire utiles pour exprimer une opinion/l'accord/ l'indifférence/le désaccord, organiser les élèves en petits groupes. Distribuer à chaque groupe des petits noto-collants et un texte comprenant beaucoup d'expressions pour exprimer les opinions. Demander aux élèves de coller un noto-collant sur de telles expressions. Ensuite, inviter les élèves à partager et à afficher les expressions identifiées. • Le <i>continuum d'opinions</i> est une structure qui ressemble au <i>graphique humain</i> (Annexe E, no. 23, page 148). Les deux impliquent tous les élèves mais le <i>continuum d'opinions</i> exige que chaque élève réponde au moins une fois. En entrant dans la classe, les élèves voient au tableau un continuum avec des énoncés opposés à chaque bout. Les élèves écrivent leurs initiales sur le continuum à l'endroit qui indique leur propre opinion au sujet. Par exemple : <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; border-top: 1px dashed black; border-bottom: 1px dashed black;">I-----I</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="width: 50%;">Porter un uniforme scolaire dans toutes les écoles publiques devrait être obligatoire.</td> <td style="width: 50%;">Les élèves devraient avoir le droit de s'habiller comme ils veulent à l'école.</td> </tr> </table> <p>Les élèves expriment leur opinion et la justifient. Chaque élève doit répondre une fois avant que quelqu'un parle une deuxième fois. L'activité peut servir de préparation à la lecture ou à l'écoute d'un texte sur le même sujet. Après la lecture ou l'écoute, on peut refaire l'activité afin de mettre en évidence l'effet de l'information sur la prise de décision informée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser les élèves en petits groupes et assigner un produit à chaque groupe. Par exemple : une auto, un joueur MP3, une poupée, des lunettes, une crème anti-rides ou une planche à roulette. Demander aux élèves de déterminer pour quel auditoire une publicité de leur produit serait destinée et de justifier leur réponse. Inviter les élèves à examiner des publicités dans les médias afin de déterminer si l'auditoire destiné influence les critères suivants : <ul style="list-style-type: none"> - le niveau de langue (le "tu" ou le "vous"); - la qualité de langue (formelle, informelle, argotique); - l'heure à laquelle on la présente et le véhicule que l'on utilise; - les expressions utilisées pour persuader l'auditoire; - les types de visuels et d'effets sonores utilisés. Après avoir fait la recherche, demander aux élèves de présenter leur données et de les inscrire dans une matrice afin de les comparer. 	I-----I		Porter un uniforme scolaire dans toutes les écoles publiques devrait être obligatoire.	Les élèves devraient avoir le droit de s'habiller comme ils veulent à l'école.
I-----I					
Porter un uniforme scolaire dans toutes les écoles publiques devrait être obligatoire.	Les élèves devraient avoir le droit de s'habiller comme ils veulent à l'école.				

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-appréciation : Lors de l'activité <i>Le continuum d'opinions</i> revisiter la <i>Carte en T</i> avec les critères pour l'habileté « Critiquer les idées et non la personne ». Puis, demander à l'élève de commenter dans son journal de bord dans quelle mesure il a respecté les opinions verbales et non-verbales des autres. • Lors de l'activité <i>Le continuum d'opinion</i> valoriser les efforts des élèves à utiliser les expressions et le vocabulaire identifiés pendant l'activité <i>Ça colle!</i> Aussi noter dans quelle mesure l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - utilise les expressions et le vocabulaire appropriés. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> Pour exprimer une opinion : <ul style="list-style-type: none"> - À mon avis... - Selon moi... - Moi, je trouve que... - Je crois que... - Il me semble que... Pour exprimer l'accord : <ul style="list-style-type: none"> - J'approuve... - Je suis d'accord avec... - Ça paraît tout à fait acceptable que... - Je pense que nous avons le même point de vue... Pour exprimer l'indifférence : <ul style="list-style-type: none"> - Je n'ai pas d'opinion à ce sujet. - Ça m'est égale! - Je me sens indifférent envers... - Je m'en fiche! Pour exprimer le désaccord : <ul style="list-style-type: none"> - Je ne suis pas d'accord avec... - Je ne vois pas la logique dans ce que tu dis. - Je suis contre... - Ce n'est pas faisable ou même réaliste de dire... - Ça ne fait pas de sens. • Réinvestissement : Quand les élèves ont l'occasion de parler, de présenter ou d'interagir avec un auditoire autre que leur classe, noter dans quelle mesure ils varient leur niveau de langue selon l'auditoire. Noter aussi dans quelle mesure ils peuvent dégager les critères identifiés et extrapoler la signification de l'auditoire sur le message. • Dans un journal de bord, inviter les élèves à décrire quand et comment ils varient leur langue selon leur auditoire. 	<p>Pour plus de renseignements sur des stratégies pour rédiger une opinion, un éditorial, une critique, se référer à la page 25 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p><i>Le petite lexique pour réussir ses productions écrites</i> de Reine Lefebvre et Claire L'Italien de GRAFICOR, 1998, disponible au Bureau de manuels scolaire No de commande 32893</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusettes ISBN 0-926842-96</p> <p>Pour des renseignements sur la communication et le partage des apprentissages se référer à « <i>L'apprentissage par projet</i>, Lucie Arpin, Louise Capra, Les éditions de la Chenelière inc., 2001</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement																														
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de collaborer avec d'autres pour accomplir une tâche, en particulier : ...d'exprimer son appui aux autres ...d'approfondir les idées des autres ...de savoir résoudre des conflits ...d'arriver à une entente/un consensus ...d'animer le groupe et de faire avancer la discussion. <p>Culture : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'expliquer l'importance du bilinguisme dans notre société.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'expliquer des contributions du bilinguisme à la société canadienne - de démontrer une connaissance de certaines variations linguistiques et sociolinguistiques - de faire l'association entre des dialectes et le français standard - de se familiariser avec quelques expressions idiomatiques - de démontrer un respect pour le niveau de langue approprié - de démontrer une reconnaissance de l'importance du multiculturalisme - d'identifier des aspects multilingues et leurs contributions sur le plan local, provincial et international <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des aspects multilingues et leurs contributions sur le plan local, provincial et national. En collaboration avec les élèves, dresser une liste de questions à utiliser pour une discussion sur le multilinguisme. Demander aux élèves d'identifier des gens multilingues dans leur école et dans leur communauté afin de les inviter à la classe pour une « <i>table ronde</i> » au sujet des avantages du multilinguisme. Organiser les élèves en groupes et assigner à chaque groupe la responsabilité : <ul style="list-style-type: none"> - de poser quelques questions à chaque membre de la « <i>table ronde</i> »; - de signaler à chaque participant quand leur temps est presque écoulé; - de présenter un membre de la « <i>table ronde</i> » ; Et la responsabilité à deux élèves : <ul style="list-style-type: none"> - de remercier les membres de la « <i>table ronde</i> » à la suite de l'activité; - de prendre des photos pendant l'activité. • Faire l'association entre les dialectes et le français standard. Mener une discussion sur l'importance d'utiliser un français standard. Puis, fournir aux élèves des documents de différents endroits qui mettent en évidence des exemples de dialectes. Demander aux élèves de faire une comparaison entre les dialectes et le français standard en utilisant la représentation graphique <i>La matrice</i>, (Annexe J, Pages 210-211) Inviter les élèves à participer dans l'activité coopérative <i>Trouve ton groupe</i> (Annexe E, no. 18) afin d'associer des expressions ou des symboles avec un certain endroit. Pour ce jeu, préparer des cartes sur lesquelles se trouve une expression argotique, la même expression en français standard et la région d'origine de l'expression argotique. <p>Par exemple :</p> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;"><u>DIALECTE</u></th> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;"><u>STANDARD</u></th> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;"><u>RÉGION</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>asteur</td> <td>à cette heure</td> <td>N-É et N-B</td> </tr> <tr> <td>droiette là</td> <td>juste là</td> <td>Clare, N-É</td> </tr> <tr> <td>pâté au lièvre</td> <td>pâté au lapin</td> <td>Cap-Breton, N-É</td> </tr> <tr> <td>Il accroche ses patins.</td> <td>Il prend sa retraite.</td> <td>Québec</td> </tr> <tr> <td>une gang</td> <td>un groupe</td> <td>Québec</td> </tr> <tr> <td>une blonde</td> <td>une petite amie</td> <td>Québec</td> </tr> <tr> <td>bétôt</td> <td>bientôt, plus tard</td> <td>Nouveau-Brunswick</td> </tr> <tr> <td>la moquette</td> <td>le tapis</td> <td>France</td> </tr> <tr> <td>le goûter</td> <td>faire une collation en après-midi</td> <td>France</td> </tr> </tbody> </table> <p>(Voir <i>Avec Brio</i>, page 60)</p> <p>Ensuite, distribuer une carte à chaque élève et leur demander de s'organiser en groupe de 3, selon leur carte. Après avoir trouvé leur groupe, inviter chaque groupe à partager leurs expressions et la région où l'expression est utilisée.</p>	<u>DIALECTE</u>	<u>STANDARD</u>	<u>RÉGION</u>	asteur	à cette heure	N-É et N-B	droiette là	juste là	Clare, N-É	pâté au lièvre	pâté au lapin	Cap-Breton, N-É	Il accroche ses patins.	Il prend sa retraite.	Québec	une gang	un groupe	Québec	une blonde	une petite amie	Québec	bétôt	bientôt, plus tard	Nouveau-Brunswick	la moquette	le tapis	France	le goûter	faire une collation en après-midi	France
<u>DIALECTE</u>	<u>STANDARD</u>	<u>RÉGION</u>																													
asteur	à cette heure	N-É et N-B																													
droiette là	juste là	Clare, N-É																													
pâté au lièvre	pâté au lapin	Cap-Breton, N-É																													
Il accroche ses patins.	Il prend sa retraite.	Québec																													
une gang	un groupe	Québec																													
une blonde	une petite amie	Québec																													
bétôt	bientôt, plus tard	Nouveau-Brunswick																													
la moquette	le tapis	France																													
le goûter	faire une collation en après-midi	France																													

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • À la suite de l'activité, faire imprimer les photos et en distribuer des copies à chaque groupe. Inviter les groupes à ajouter des bulles aux photos afin de mettre en évidence les différentes opinions et les différents points de vues des participants à la table ronde sur le multilinguisme. • Collectionner les photos avec les bulles et noter dans quelle mesure l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> - exprimer l'opinion du membre de la « <i>table ronde</i> » - se servir du présent, du conditionnel, des expressions pour rejeter et contredire utilisés par les membres de la <i>Table ronde</i>. • Demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord l'importance du multiculturalisme. <p>Demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord leur réaction à l'activité qu'ils ont faite pendant la classe, ainsi qu'aux stratégies et aux ressources (les participants de la « <i>table ronde</i> », les représentations graphiques, les photos, dictionnaire des synonymes et des antonymes, etc.) qu'ils ont utilisées pour réaliser la tâche.</p> <p>On peut leurs donner des débuts de phrases tels que :</p> <p>Premièrement, nous avons...</p> <p>Ensuite...</p> <p>Puis après...</p> <p>Pour finir, nous avons...</p> <p>À mon avis l'activité était...parce que...</p> <p>Je suggère que l'on...une prochaine fois.</p> <p>Ce que j'ai trouvé très utile...</p> <p>...(nom de la personne) était très intéressant(e) parce que...</p> <p>Demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord pourquoi, selon eux, il y a des dialectes dans certaines régions.</p>	<p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i></p> <p>Se référer au site web de Patrimoine canadien, lien : <i>Réalités canadiennes, Le multiculturalisme au Canada</i> pour de plus amples renseignements sur le multiculturalisme</p> <p>Pour plus de renseignements sur les moyens de traiter de l'information se référer au <i>Brain Compatible Classrooms</i>, Robin Fogarty, Skylight Training and Publishing Inc., 1997 ou bien <i>Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel (Ouvrage de référence pour les écoles - maternelle à secondaire 4)</i>, Éducation et Formation professionnel, Manitoba.</p> <p><i>Motivation and Learning</i> Spence Rogers et Peak Learnin Systems, 1997 ISBN : 1-889852-30-9</p> <p>Site Web de ACPLS/CASLT, mot clé : multiculturalisme</p> <p>Annexe E, no. 18 : l'activité coopérative <i>Trouve ton groupe</i></p> <p>Pour plus de renseignements sur des expressions et mots populaires, se référer à <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p><i>Dictionnaire de la langue québécoise</i>, Léandre Bergeron, VLB Éditeur, 1980 ISBN 2-89005-134-X</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
- suite	<ul style="list-style-type: none">• Demander aux élèves de ressortir des expressions idiomatiques dans des textes lus, films visionnés. Ensuite, leur demander de mettre en scène des jeux de rôles pour présenter ces expressions. Encourager les élèves à faire des recherches sur les gestes associés à différentes régions et d'incorporer ces gestes dans leur jeu de rôle.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p data-bbox="159 289 232 317">- suite</p> <ul data-bbox="159 352 927 562" style="list-style-type: none"><li data-bbox="159 352 927 457">• Pendant la présentation des jeux de rôles, les autres élèves peuvent essayer de deviner l'expression idiomatique. Noter dans quelle mesure les élèves peuvent :<ul data-bbox="175 464 846 562" style="list-style-type: none"><li data-bbox="175 464 781 491">- utiliser un vocabulaire et des expressions appropriés;<li data-bbox="175 497 846 525">- démontrer un respect pour le niveau de langue approprié;<li data-bbox="175 531 760 558">- communiquer le sens de l'expression idiomatique.	<p data-bbox="971 289 1044 317">- suite</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de s'engager dans une variété d'activités interactives.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'interviewer des paires et des adultes; - de participer à des interviews; - de jouer des rôles; - de participer à des débats; - de participer à un groupe de discussion électronique; - de mener une discussion de classe; - d'animer un atelier. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir d'expressions qui facilitent son interaction, d'expressions pour exprimer son accord et son désaccord, de questions pour initier, clarifier, vérifier et des expressions de politesse. - de se servir de phrases simples et complexes au temps appropriés, et d'utiliser des formes et des styles qui respectent différents auditoires dans des situations telles que de réagir de façon critique et créative. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire visionner/écouter/lire des entrevues enregistrées avec des personnages ou au sujet associés à l'unité en cours. Puis, organiser le élèves en groupes de 4 élèves pour leur permettre de discuter des entrevues quant : <ul style="list-style-type: none"> - au type d'information appropriée; - au type de questions appropriées. Demander à chaque groupe de choisir un porte-parole pour faire un compte-rendu de la discussion à la classe. Fournir aux élèves des occasions fréquentes de s'interviewer l'un et l'autre, d'interviewer l'enseignant et du personnel francophone à l'école ou des personnes d'un autre pays par courriel. • En se servant de l'unité <i>L'immeuble</i>, inviter les élèves à jouer un rôle à long terme. Cette unité est une simulation de la vie quotidienne des locataires à Paris. • Présenter aux élèves les règles pour tenir un débat et, en collaboration avec eux, établir une liste de vérification à utiliser en tenant un débat. Préparer ensuite un débat sur un sujet choisi en classe. • <i>Demande à l'expert</i> : À l'aide d'une représentation graphique, mener un remue-méninge sur différents aspects reliés au sujet de l'unité en cours. Par exemple : les types d'articles à inclure dans un magazine sur les activités para-scolaires à l'école. Chaque élève choisit un sujet à rechercher afin de devenir l'expert. Fournir plusieurs ressources et inviter l'élève à mener une discussion sur son sujet. Amener les élèves à poser des questions appropriées sur chaque sujet. • Organiser les élèves en petits groupes et leur demander d'animer un atelier sur une routine aérobic. Leur demander de faire la planification de leur atelier à l'aide d'une grille d'accompagnement. (Cette activité se trouve aux pages 129-135 dans <i>L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde, niveau avancé</i>, 2000 CASLT/ACPLS).

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Pendant les interviews des élèves, vérifier dans quelle mesure ils : <ul style="list-style-type: none"> - utilisent un vocabulaire et des expressions appropriés; - manifestent du respect pour les idées/les réponses des autres; - posent des questions appropriées afin de mieux comprendre les idées présentées par les autres; - donnent suite aux réponses des autres; - utilisent le “tu” et “vous” selon l'auditoire. • Dans un journal de bord, demander aux élèves d'écrire les stratégies qu'ils utilisent pour jouer leur rôle et leur réaction à la simulation en générale. Indiquer à l'avance ce qu'ils vont échanger. Puis, organiser les élèves en partenaires et inviter les partenaires à échanger de journal pour répondre aux commentaires de son partenaire. Ensuite, leur demander de remettre le journal à leur partenaire pour continuer le dialogue. De temps en temps, inviter les partenaires à une réunion avec l'enseignant pour discuter de leurs réactions et de leur progrès. • Faire l'appréciation du débat à l'aide d'une fiche d'observation basée sur les mêmes critères qui se trouvent à la liste de vérification. • <i>Demande à l'expert</i> : Lorsqu'un élève mène une discussion sur son sujet, noter s'il présente des faits majeurs avec les détails qui les appuient, ainsi que les liens avec l'unité en cours. Au besoin, cibler une ou deux notions langagières à réviser plus tard. • Fournir aux élèves une rétroaction sur leur atelier interactif à l'aide d'une grille d'appréciation comme celle aux pages 129-135 dans <i>L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde, niveau avancé</i> CASLT. • Demander aux élèves de faire une auto-appréciation de leur travail en groupe en utilisant les exemples 3 et 4 (Annexe H). Fournir aux élèves une rétroaction sur le travail en groupe à l'aide des grilles d'observation dans l'Annexe H : appréciation de rendement, les exemples 1 et 2. 	<p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusetts ISBN 0-926842-96</p> <p><i>L'immeuble, simulations globales</i>, Francis Debyser, Hachette Livre, 1996, disponible au Bureau de manuels scolaires No. de commande 22858</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i> ou <i>Google</i></p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les débats se référer à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde</i>, niveau avancé • la page 12 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201 <p>Pour plus de renseignements sur l'apprentissage coopératif, se référer à <i>Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération</i>, Jim Howden et Marguerite Kopiec, Les éditions la Chenelière inc., 1999</p> <p>Annexe E : Apprentissages coopératif Annexe G : Appréciation de rendement</p> <p>Pour obtenir plus d'information sur les relations de correspondance avec d'autres écoles, se référer au site Web du CPF Canadian Parents for French (liens Key Pals)</p> <p>Le site Web de la <i>société éducative de visites et d'échanges au Canada</i>, SEVEC</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de collaborer avec d'autres pour accomplir une tâche, en particulier : <ul style="list-style-type: none"> ...d'exprimer son appui aux autres ...d'approfondir les idées des autres ...de savoir résoudre des conflits ...d'arriver à une entente/un consensus ...d'animer le groupe et faire avancer la discussion <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'analyser des aspects des cultures francophones en fonction de sa propre culture.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de faire une comparaison des perspectives adolescentes des milieux francophones et anglophones; - de s'entretenir avec quelqu'un au sujet de ses expériences culturelles. 	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à entretenir une relation de correspondance avec des élèves francophones à travers le monde. Ils pourraient poser des questions telles que leur musique préférée, leur nourriture et leurs restaurants préférés, le cinéma, etc. • Encourager les élèves de jouer à <i>La boîte aux chapeaux</i> : chaque partenaire tire un chapeau d'une boîte et improvise une conversation ou une entrevue. • Fournir des occasions fréquentes aux élèves de travailler en groupe coopératif. (Annexe E comprend des activités coopératives). <p>Avant de commencer le travail coopératif, en collaboration avec les élèves, réviser le vocabulaire et les expressions ainsi que les stratégies sociales nécessaires pour accomplir une tâche en groupe.</p>

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de sauvegarder leurs correspondances par courriel et leur donner rendez-vous de temps en temps afin de discuter de leur progrès ou de leurs difficultés. • Leur demander de dégager certains événements culturels dans leur correspondances et les comparer avec leur culture en utilisant un <i>diagramme de Venn</i>. • Demander aux élèves de faire une auto-appréciation du groupe tel que dans l'Annexe H, exemples 3 et 4 aux pages 167-168. 	<p>-suite</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusetts ISBN 0-926842-96</p> <p><i>L'immeuble, simulations globales</i>, Francis Debyser, Hachette Livre, 1996, disponible au Bureau de manuels scolaires No. de commande 22858</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i> ou <i>Google</i></p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les débats se référer à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde, niveau avancé</i> • la page 12 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201 <p>Pour plus de renseignements sur l'apprentissage coopératif, se référer à <i>Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération</i>, Jim Howden et Marguerite Kopiec, Les éditions la Chenelière inc., 1999</p> <p>Annexe E : Apprentissages coopératif Annexe G : Appréciation de rendement</p> <p>Pour obtenir plus d'information sur les relations de correspondance avec d'autres écoles, se référer au site Web du CPF Canadian Parents for French (liens Key Pals)</p> <p>Le site Web de la <i>société éducative de visites et d'échanges au Canada</i>, SEVEC</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de traiter de l'information pour répondre à ses besoins.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de chercher et d'évaluer de l'information; - de sélectionner de l'information pertinente; - d'organiser l'information; - d'interpréter et d'analyser de l'information. <p>Langue : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir de phrases simples et complexes au temps appropriés, et d'utiliser des formes et des styles qui respectent différents auditaires dans des situations telles que de réagir de façon critique et créative. <p>Formation langagière générale : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de gérer sa propre expérience d'apprentissage, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ...de chercher, de trouver et de planifier l'accès à des documents et à des fichiers électroniques ...de représenter son apprentissage à l'aide d'une gamme de formes médiatiques y incluant vidéo, audio et multimédia <p>Culture : RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de ressortir la manifestation des faits culturels des documents authentiques.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de repérer des faits culturels en visionnant une émission de télévision et en écoutant la radio; 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser les élèves en petit groupe afin de dresser une liste de ressources que l'on peut utiliser pour accomplir une certaine tâche ou un projet. Assurer une grande variété de ressources : des personnes ressources, des magazines, l'Internet, des chansons, des poèmes, des journaux, des émissions à la télévision, etc. À la fin du projet ou de l'activité, demander aux élèves de noter chaque ressource utilisée et l'utilité, la pertinence de chacune. <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves d'élaborer à l'ordinateur un dépliant sur eux-mêmes. Ils peuvent l'utiliser comme résumé ou lettre d'introduction en cherchant un emploi d'été ou une demande au collège communautaire, à l'université, etc. À l'aide de la représentation graphique <i>L'étoile</i> (Annexe J, pages 192-193), mener un remue-méninges où les élèves analysent le type d'information à inclure dans ce dépliant tel que : <div data-bbox="706 1045 1453 1585" style="text-align: center;"> <pre> graph TD A((Nom de l'élève)) --- B[mes qualités et mes compétences] A --- C[mes passe-temps] A --- D[mes coordonnées] A --- E[mes expériences pertinentes vécues] A --- F[mes expériences de travail] A --- G[les photos à inclure] A --- H[mes références] A --- I[mes activités bénévoles] </pre> </div> <p>En collaboration avec les élèves, discuter des ressources pour le vocabulaire et les expressions appropriés, (voir <i>Avec Brio et Le petit lexique</i>) le format et l'organisation d'un dépliant. Ensuite, discuter de logiciels appropriés et le format du document.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tout au long du cours de français de base, en petits groupes, inviter les élèves à élaborer : un collage, un babillard ou une Page Web des expressions dialectiques et idiomatiques et des faits culturels.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir accompli une tâche ou un projet, réorganiser les élèves en petits groupes et demander à chaque groupe de cocher sur une liste les ressources utilisées pour accomplir la tâche ou le projet. Leur demander d'évaluer l'efficacité de chaque ressource en les plaçant sur une échelle. Encourager les groupes à justifier leur appréciation de rendement. Noter dans quelle mesure les élèves ont interprété et analysé les ressources pour répondre à leurs besoins. À mesure que les élèves utilisent diverses ressources en français, vérifier s'ils peuvent de plus en plus : <ul style="list-style-type: none"> - poser des questions pertinentes pour trouver l'information dont ils ont besoin; (analyser l'information) - se concentrer sur les idées importantes et les détails qui les appuient. (interpréter l'information) • Dans les dépliants des élèves, vérifier dans quelle mesure ils : <ul style="list-style-type: none"> - ont utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés; - ont sélectionné de l'information pertinente; - ont organisé l'information et les photos d'une manière logique et attrayante. • Vers la fin de l'unité, donner aux élèves l'occasion de réfléchir sur le succès de leur recherche et de leurs stratégies de préparation en leur posant des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Quelles parties du travail sur le projet ont été les plus intéressantes? Pourquoi? - Quels problèmes avez-vous rencontrés pendant votre travail sur le projet? - Comment avez-vous surmonté ces problèmes? - Qu'avez-vous appris que vous pourriez utiliser dans d'autres situations? • À l'aide d'une grille à échelles descriptives qui contient un critère portant sur la culture, noter dans quelle mesure les élèves peuvent incorporer les aspects de la culture francophone lors d'une présentation ou d'un projet écrit? 	<p>Pour plus de renseignements sur les moyens de traiter de l'information se référer au <i>Brain Compatible Classrooms</i>, Robin Fogarty, Skylight Training and Publishing Inc., 1997 ou bien <i>Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel (Ouvrage de référence pour les écoles - maternelle à secondaire 4)</i>, Éducation et Formation professionnel, Manitoba.</p> <p>Pour plus de renseignements sur un curriculum vitae se référer à la page 21 de <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, n° de commande 22201</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche <i>Copernic</i> ou <i>Google</i> et spécifier la langue de la recherche</p> <p>Messages publicitaires enregistrés de la télévision et de la radio, imprimés de l'Internet et photocopiés des magazines, des journaux et des revues (des <i>documents authentiques</i>)</p> <p>Pour la recherche sur le bilinguisme au Canada, se référer au Site Web du Commissariat aux langues officielles (www.ocol-col.gc.ca) lien : <i>Matériel d'information</i> lien : <i>Bilan national des services au public en français et en anglais - Un changement de culture s'impose.</i> (Avril 2001)</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de narrer des événements vécus.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de raconter des histoires; - de donner des comptes-rendus - de donner des discours. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir du passé composé, de l'imparfait et du discours indirect pour narrer des événements au passé. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Au début du cours, distribuer aux élèves la représentation graphique <i>Comparaison et contraste (différent - semblable - différent)</i> qui se trouve à l'annexe J aux pages 208-209. Demander aux élèves d'inscrire "anglais" et "français" comme entêtes. Mener une discussion sur comment leur connaissance de la langue anglaise les aide à communiquer en français. Puis, discuter des différences entre les deux langues qui pourraient leur poser des problèmes. À l'aide d'un retro-projecteur, modeler comment remplir le graphique et fournir un exemple avec chaque énoncé pour concrétiser le concept. Demander aux élèves d'ajouter des énoncés tout au long du cours en ajoutant toujours un exemple. • En collaboration avec les élèves, dresser une liste des mots connecteurs que l'on peut utiliser pour narrer un événement. (Avec <i>Brio</i> page 236) • Revoir l'emploi du passé composé et de l'imparfait. (Avec <i>Brio</i> pages 169-171) • À la fin de la classe, inviter un élève à faire un compte-rendu de ce qui s'est passé durant la classe; chaque élève serait responsable pour le compte-rendu d'une période de classe. • Demander aux élève en dyades de choisir une date et un événement qui aura lieu pendant l'année scolaire; puis, y assister et faire un compte-rendu pendant la classe après l'événement. • <i>Monologuer</i> : fournir aux élèves une histoire à l'écrit et leur demander de décrire ce qui se passe dans l'histoire du point de vue du personnage principal de l'histoire. Revoir au besoin les changements qu'il faut apporter aux pronoms, aux temps de verbes, etc. • Encourager les élèves à participer au concours d'art oratoire organisé par Canadian Parents for French.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de placer la représentation graphique dans leur journal de bord. Ramasser ces derniers et les commenter périodiquement. En temps opportun, demander aux élèves de partager leurs points communs et leurs points différents. • Inviter les élèves à remplir un billet d'entrée au début de la classe et un billet de sortie à la fin de la classe. Sur le billet d'entrée, ils peuvent écrire où ils sont rendus dans l'unité, ce qu'ils attendent de la classe qui commence ou une question. Sur le billet de sortie, ils peuvent écrire une des choses importantes qu'ils ont apprise pendant la classe ou une difficulté qu'ils ont rencontrée. • Pendant que les élèves font un compte-rendu d'un événement, noter dans quelle mesure ils se servent d'un vocabulaire et d'expressions appropriés, tels que : <ul style="list-style-type: none"> - les mots connecteurs (ensuite, puis, mais, pour, en effet, par exemple, parce que, ainsi que, en somme); - le passé composé pour décrire un fait ou un événement qui s'est produit à un moment précis dans le passé ou qui a duré une période précise; - l'imparfait pour décrire un fait qui a duré un temps imprécis dans le passé, un fait habituel dans le passé, un fait qui était en cours dans le passé quand un autre fait a lieu ou pour décrire un lieu, une personne, un état ou des circonstances qui font partie d'un fait passé. • <i>Monologuer</i> : Lors du monologue, noter dans quelle mesure l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> - narrer des événements en apportant les changements appropriés de temps des verbes; - apporter les changements des pronoms et des verbes appropriés; - résumer les idées principales au point de vue de personnage principal dans l'histoire. • Le concours est jugé selon une grille à échelles descriptives élaborée par Canadian Parents for French. Lorsque les élèves préparent un discours, établir avec eux des critères de succès tels que : <ul style="list-style-type: none"> - la voix peut être entendue clairement; - l'introduction annonce le sujet; - les détails captent l'intérêt de l'auditoire; - chaque idée principale comporte des idées secondaires (des détails qui l'appuient) - le langage est pertinent et varié. 	<p>Pour obtenir plus d'information sur les visites et les échanges, se référer au site Web de SEVEC (Société éducative des visites et d'échanges au Canada)</p> <p><i>Le résumé, le compte rendu et la synthèse</i>, Clé internationale, disponible au Bureau de manuels scolaires. No de commande 31950</p> <p>Pour obtenir plus d'information sur les concours d'art oratoire, se référer au site Web de CPF (Canadian Parents for French)</p> <p><i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires No de commande 22201</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes; - de démontrer son appréciation de l'étude du français; - de démontrer sa connaissance des ressemblances et des différences entre le français et l'anglais. <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de présenter un rapport sur un aspect culturel de la francophonie; - de décrire un voyage à un lieu francophone. 	<p>- suite</p> <p><i>La Trousse de voyage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener un remue-ménages au sujet de l'information dont on a besoin avant de voyager. À la suite du remue-ménages, demander aux élèves de regrouper les données dans 4 ou 5 catégories. <p>Puis, organiser les élèves en groupes de 4 et laisser chaque groupe choisir un lieu francophone. Leur demander de rechercher leur lieu selon les catégories identifiées.</p> <p>Pour présenter leur information, demander aux groupes d'élèves de faire une <i>Trousse de voyage</i> pour ce lieu : collectionner des objets, des symboles, des costumes, des vêtements, des recettes, etc. associés à leur lieu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer un intérêt dans la vie des élèves en leur posant des questions sur des événements parascolaires, sur leurs emplois, etc. • Encourager les élèves à participer à l'activité <i>Les pauses pédagogiques</i>, Annexe E, no 15 à la page 146.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none">• Lorsque les élèves font un remue-méninges, vérifier s'ils peuvent :<ul style="list-style-type: none">- comprendre les idées et l'information que les autres leur communiquent;- proposer des catégories ou des rapports permettant de relier les idées entre elles.• Fournir aux élèves une liste de vérification à la quelle ils pourront se référer au moment de préparer leur recherche sur le lieu.• Lorsque les élèves présentent leur <i>Trousse de voyage</i>, noter dans quelle mesure ils peuvent :<ul style="list-style-type: none">- faire le lien entre leur symbole et la culture de l'endroit;- utiliser le vocabulaire et les expressions appropriées. • Fournir aux élèves des occasions spontanées pour narrer des événements vécus pendant la pause, une autre classe ou pendant un événement parascolaire. Valoriser et encourager chaque effort de la part des élèves à narrer ces événements.	<p>Vidéo <i>Les jeunes francophones</i>; ce film de BBC en 10 émissions se passe au Québec, en France et au Sénégal et il touche la culture des jeunes dans ces trois endroits. Disponible à Education Media Library: Learning Resources & Technology http://ednet.ns.ca</p> <p>Pour obtenir plus d'information sur les visites et les échanges, se référer au site Web de SEVEC (Société éducative des visites et d'échanges au Canada)</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement																		
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de résumer les idées principales d'un texte.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de respecter l'ordre des idées; - de respecter le sens; - d'utiliser ses propres mots. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser les pronoms objets et relatifs, les conjonctions et les connecteurs dans des situations telles que de résumer les idées principales d'un texte. 	<p>Il y a plusieurs façons d'interagir avec un texte écrit. <i>Le continuum de stratégies</i> ci-dessous illustre le niveau d'engagement d'un lecteur avec un texte. (Stephens, E. 2000)</p> <p>Niveau d'engagement avec le texte :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>BAS</th> <th>Souligner</th> <th>Élaborer un graphique</th> <th>Indiquer les grandes lignes</th> <th>Paraphraser</th> <th>HAUT</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>I</td> <td>I</td> <td>I</td> <td>I</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Noter dans la marge</td> <td>Prendre des notes</td> <td>Résumer</td> <td>Composer un précis</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Modeler les diverses stratégies avec les élèves. Leur fournir des occasions d'utiliser les stratégies variées pendant la lecture de textes. Les amener à réfléchir à l'utilité des stratégies et à partager leurs opinions avec leurs pairs. Pour la prise de notes en marge, on pourrait utiliser les auto-collants (post-it), ou des transparents, etc. puisque les élèves ne doivent pas écrire dans les manuels. On pourrait aussi leur suggérer des catégories de réponses telles que : les réactions, les associations, les questions, les exemples, des dessins, des symboles, etc. • Modeler la construction d'une ligne de temps qui respecte l'ordre des événements ou les faits d'un texte. Réviser les mots connecteurs et les temps de verbes que l'on peut utiliser pour respecter l'ordre dans un résumé de texte. Ensuite, résumer le texte en collaboration avec les élèves. Puis, distribuer des textes aux élèves en petits groupes et leur demander de les résumer. Utiliser des textes provenant des journaux francophones et des écrivains canadiens français autant que possible. <p style="text-align: center;">Graphique de la structure narrative</p> <pre> graph TD A[Situation initiale] --> B[Complication] B --> C[Événement] C --> D[Événement] D --> E[Point culminant] E --> F[Résolution] </pre>	BAS	Souligner	Élaborer un graphique	Indiquer les grandes lignes	Paraphraser	HAUT		I	I	I	I				Noter dans la marge	Prendre des notes	Résumer	Composer un précis
BAS	Souligner	Élaborer un graphique	Indiquer les grandes lignes	Paraphraser	HAUT														
	I	I	I	I															
		Noter dans la marge	Prendre des notes	Résumer	Composer un précis														

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Noter dans quelle mesure les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> - dégager les idées principales dans un texte; - se concentrer sur les phrases, les idées et les mots importants; - de plus en plus utiliser des stratégies qui démontrent un plus haut niveau d'engagement avec le texte. • Lorsque les élèves résumant un texte, noter dans quelle mesure ils ont respecté l'ordre des événements ou des faits dans le texte. • Ramasser périodiquement les travaux à l'écrit et noter dans quelle mesure l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - sait comment utiliser les stratégies enseignées; - sait dans quelle situation utiliser les stratégies; - peut expliquer l'utilité des différentes stratégies. 	<p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusettes ISBN 0-926842-96</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur des stratégies pour rédiger un résumé, un compte-rendu de lecture se référer aux pages 28 et 29 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996. Disponible au Bureau de manuels scolaires, no de commande : 22201</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'appréciation de rendement, se référer à « <i>L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé</i> » CSALT/ACPLS , 1999</p> <p><i>Le résumé, le compte rendu et la synthèse</i>, Clé internationale, disponible au Bureau de manuels scolaires. No de commande : 31950</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes. <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de ressortir la manifestation des faits culturels des documents authentiques.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de repérer des faits culturels en visionnant une émission de télévision et en écoutant la radio; - d'analyser des journaux francophones; - de démontrer une connaissance des écrivains canadiens français et québécois. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'emploi des <i>phrases exemplaires</i> constitue une stratégie pour amener les élèves à examiner et à réviser leurs écrits afin de développer la précision et la clarté du sens. En préparation, collectionner des phrases qui sont claires et cohérentes. En plus, collectionner des phrases qui sont vagues et mal organisées. Écrire les phrases au tableau et les analyser avec les élèves. Discuter des points qui les rendent claires et précises et les facteurs qu'en rendent d'autres nébuleuses et difficiles à comprendre. En collaboration avec des élèves, réviser ces dernières. Fournir aux élèves des occasions de pratiquer en donnant aux élèves en dyade des phrases à réviser, toujours en focalisant sur la clarté du sens. Qu'est-ce qui contribue à la clarté? (Vocabulaire précis, adjectifs, adverbes, etc.) Dresser une liste d'éléments qui contribuent à la clarté d'un texte : <ul style="list-style-type: none"> - expressions et vocabulaire justes; - phrases complètes; - temps de verbes appropriés; - emploi de connecteurs et de conjonctions; - emploi des pronoms appropriés. • La stratégie des <i>Titres évidents</i> est une stratégie pour identifier l'idée principale d'un texte informatif. Modeler comment utiliser cette stratégie : <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire un texte informatif d'une longueur de 4 ou 5 paragraphes. 2. Examiner chaque paragraphe et écrire un titre très évident pour chaque paragraphe. 3. Puis, écrire une phrase ou deux qui comprennent les 5 titres des paragraphes. 4. Relire le texte afin de vérifier que chaque paragraphe a des liens avec les phrases écrites à la 3^e étape. <p>Demander aux élèves de pratiquer la stratégie avec un nouveau texte. Inviter les élèves à partager leur travail.</p> <p>Modeler l'emploi du résumé hiérarchique. Demander aux élèves de l'utiliser pour faire un résumé d'un texte. (Annexe J, page 232)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser les élèves en groupes de 4 ou 5 et utiliser la structure coopérative <i>Le casse-tête d'expertise</i> afin de résumer une partie d'un texte. (Annexe E, no. 8) • Demander aux élèves en équipe de résumer une unité en utilisant la structure coopérative <i>Le graffiti d'équipe</i>. (Annexe E, no. 17)

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Ramasser périodiquement les travaux à l'écrit et commenter dans quelle mesure l'élève communique à l'écrit avec une clarté du sens. Demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> - une auto-appréciation de leur habileté à s'exprimer avec clarté de sens; - d'autres situations où ils peuvent utiliser la stratégie <i>Les phrases exemplaires</i>; - organise les idées de façon cohérente; - évite les anglicismes. • Lorsque les élèves résumant un texte, noter dans quelle mesure ils : <ul style="list-style-type: none"> - dégagent les idées principales; - excluent les informations superflues; - utilisent des mots connecteurs; - se servent des temps de verbe appropriés; - utilisent leurs propres mots; - utilisent un vocabulaire et des expressions variés et appropriés. • Faire participer les élèves à l'activité <i>Les pauses pédagogiques</i>, Annexe E, no 15. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur des stratégies pour rédiger un résumé, un compte-rendu de lecture se référer aux pages 28 et 29 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996. Disponible au Bureau de manuels scolaires, no de commande : 22201</p> <p><i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i>, Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc., Norwood, Massachusettes ISBN 0-926842-96</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'appréciation de rendement, se référer à « <i>L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé</i> » CSALT/ACPLS , 1999</p> <p><i>Le résumé, le compte rendu et la synthèse</i>, Clé internationale, disponible au Bureau de manuels scolaires. No de commande : 31950</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable d'interpréter et de réagir à des textes de façon critique et créative.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'écrire un journal de rétroaction; - de dessiner, de mimer, de dramatiser; - de planifier, d'organiser et d'évaluer un portfolio; - de composer des chansons, des poèmes. <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir de phrases simples et complètes aux temps appropriés et d'utiliser des formes et des styles qui respectent différents auditoires dans des situations telles que de réagir de façon critique et créative. <p>Nota : Les résultats d'apprentissage se poursuivent à la double page suivante.</p>	<p>À noter : Le choix de la part de l'élève encourage sa créativité et est très important dans son apprentissage. Ceci engage ses talents, ses goûts et sa nature indépendante dans la prise de décision.</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'aide de la représentation graphique <i>4 carrés : quatre différentes manières de s'exprimer</i> (Annexe J, pages 198-201) Encourager les élèves à interpréter les textes de façon critique et créative. • À l'aide de la représentation graphique <i>La poésie</i>, (Annexe J, pages 226-227) demander aux élèves d'interpréter un poème ou une chanson. Puis, leur demander d'écrire ou de composer une chanson, un rap ou un poème à partir de termes clés ou d'idées principales d'un texte écouté en classe. • Inviter les élèves à jouer le rôle d'avocat, de membres du jury, d'accusé et de juge dans un procès qui traite d'un événement récent ou au passé comme le procès de Louis Riél. Présenter le vocabulaire et les expressions nécessaires au besoin. • Encourager les élèves à créer une vidéo à partir des nouvelles qu'ils ont entendues mais non pas visionnées. • Amener les élèves à présenter des saynètes qui recréent les différentes parties d'une nouvelle enregistrée. • Encourager les élèves à créer des analogies à partir d'un texte ou d'un concept. • Demander aux élève de créer des bandes dessinées qui traitent d'un événement enregistré à la télévision. • Organiser les élèves en petits groupes pour leur permettre de créer un jeu à partir d'un projet qu'ils ont élaboré ou qu'ils sont entrain d'élaborer.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir utilisé les 4 carrés : quatre différentes manières de s'exprimer, demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> - la manière de s'exprimer qu'ils ont aimée le plus; - la manière de s'exprimer qu'ils ont trouvée la plus utile; - la manière qu'ils ont besoin d'améliorer. • Demander aux élèves d'écrire dans leur journal de bord leur réaction à l'activité qu'ils ont faite pendant la classe ainsi qu'aux stratégies et aux ressources (modèles, liste de vérification, exemples, etc.) qu'ils ont utilisées pour réaliser la tâche. • Dans sa réaction à un texte, noter dans quelle mesure l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - exprime clairement ses goûts et ses opinions; - établit des liens entre certains éléments du texte et ses expériences personnelles; - identifie les valeurs véhiculées dans le texte et les compare à ses propres valeurs. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur l'appréciation de rendement, se référer à « <i>L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé</i> » CSALT/ACPLS , 1999</p> <p><i>Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre</i> Clément Robillard et al, Groupe Beauchemin, Laval, Québec, 1998</p> <p>La représentation graphique <i>La poésie</i>, (annexe J, pages 226-227) La représentation graphique <i>4 carrés : quatre différentes manières de s'exprimer</i> (Annexe J, pages 198-201)</p> <p><i>Premiers poèmes</i>, Anthologie avec exercices de vocabulaire, de grammaire et de prononciation, Ruth Plaut Weinreb, National Textbook Co., Chicago, Illinois, 1998 disponible au Bureau de manuels scolaires. No de commande : 31840</p> <p>Vidéo <i>Les jeunes francophones</i>; ce film de BBC en 10 émissions se passe au Québec, en France et au Sénégal et il touche la culture des jeunes dans ces trois endroits. Disponible au Learning Resources Technology - Nova Scotia Department of Education (424-2400)</p> <p>Pour la recherche des pays francophones, se référer au Site web de la francophonie www.francophonie.org</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur le monde francophone, se référer aux pages 13 à 47 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, No de commande : 22201</p>

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>- suite</p> <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de formuler et de vérifier des hypothèses. <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comparer et d'étudier certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international.</p> <p><i>RAS : L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de repérer des faits culturels en visionnant une émission de télévision et en écoutant la radio; - d'analyser des journaux francophones; - de démontrer une connaissance des écrivains canadiens français et québécois. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier, organiser et évaluer un portfolio : Mener une discussion des facteurs qui favorisent et qui entravent la créativité, puis, en incorporant un critère sur la créativité, élaborer une grille à échelles descriptives pour apprécier les interprétations et les réactions aux textes (voir des exemples de grilles à échelles descriptives aux pages 52-53). En collaboration avec les élèves, établir le contenu d'un portfolio des différentes interprétations de textes. Par exemple, une bande dessinée, une présentation Power Point, une affiche, une critique d'un film, une vidéo, une analogie, etc. Cette liste peut aussi servir comme outil d'organisation; c'est-à-dire la table des matières du portfolio. Établir le nombre de représentations obligatoires et le nombre de représentations facultatives. Ceci permettra un choix de la part de l'élève. Demander aux élèves de fournir un exemple de leur travail qui est conforme à chaque critère et leur demander d'écrire sur un auto-collant, collé à l'exemple, la raison pour laquelle ils ont trouvé cet exemple créatif. • Écrire un journal de réponses qui a pour but d'aider l'élève à penser à son propre apprentissage : le contenu et le processus. Premièrement, modeler comment répondre à des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer le lien entre la nouvelle information et vos connaissances antérieures. - Comment pourriez-vous utiliser ce que vous avez appris? - Décrivez un problème que vous avez eu pendant cette leçon (unité, projet, devoir, etc.) - Décrivez votre réaction face à ce problème. Ensuite organiser les élèves en partenaires et leur demander de pratiquer avec quelques questions. Finalement, demander aux élèves de répondre individuellement. • Rédiger et présenter un reportage d'un pays/région francophone. Premièrement, demander aux élèves d'identifier certaines régions francophones et d'en choisir une afin d'en présenter un reportage en utilisant des symboles. Puis modeler comment utiliser <i>Symboles de (nom de pays ou de la région)</i> pour faire une présentation : <ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque aspect culturel, présenter un symbole représentatif. Par exemple, pour le Sénégal, un carreau de vitre pourrait symboliser un « sous-verre », un type de peinture sur les plaques de verre qui se produisent à Sénégal. Discuter de la signification du symbole au pays ou à la région. - Inviter les élèves à expliquer la signification de chaque symbole sur une carte d'index et l'attacher au symbole. Exposer les symboles dans l'école.

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources										
<ul style="list-style-type: none"> Auto-appréciation : 3:2:1 Demander aux élèves d'indiquer dans le portfolio : <ul style="list-style-type: none"> - 3 exemples de travaux qu'ils ont trouvés les plus intéressants à faire; - 2 exemples de travaux dont ils sont très fiers; - 1 exemple de travail dont ils pourraient réutiliser dans un nouveau contexte. Demander aux élèves de faire l'appréciation de rendement des pairs sur l'interprétation des textes de façon créative par le biais d'une grille à échelles descriptives co-élaborée en classe. Expliquer qu'ils devraient être capable de justifier le rendement qu'ils ont attribué à leurs pairs avec des exemples concrets. Par exemple : L'interprétation des textes de façon créative - grille à échelle descriptives <table border="1" data-bbox="159 804 932 1129"> <thead> <tr> <th>Rendement</th> <th>Description du rendement</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4 supérieur</td> <td>Interprète le texte de façon ingénieuse de sorte que les liens passent du sens littéral au sens figuratif</td> </tr> <tr> <td>3 compétent</td> <td>Interprète le texte de façon différente, par ex. illustration, chanson, joue le rôle du personnage principal, etc. et les liens au texte sont clairs</td> </tr> <tr> <td>2 émergent</td> <td>Essaie d'interpréter le texte de façon différente mais les liens au texte ne sont pas clairs</td> </tr> <tr> <td>1 minimal</td> <td>Interprète le texte de façon traditionnelle, par ex. un résumé ou quelques idées clés</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Lors de l'appréciation du portfolio, noter dans quelle mesure les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> - respecter la liste de contenu; - mettre en évidence la créativité dans leur travaux; - expliquer leur choix d'exemple à l'aide de raisons logiques; - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées à décrire le concept de la créativité. Ramasser périodiquement les journaux et les commenter. Vérifier si les élèves ont de plus en plus pris conscience de leur propre apprentissage. Noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> - expliquer le lien entre leurs nouvelles connaissances et leurs connaissances et expériences antérieures; - expliquer l'utilité de leurs nouvelles connaissances; - identifier une difficulté qu'ils ont eu durant le projet; - comment ont-ils résolu le problème? Lors de la présentation d'un élève, noter dans quelle mesure il peut : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées; - incorporer les informations nécessaires (géographie, langue, coutumes, valeurs, histoire, etc.); - faire le lien entre le symbole choisi et l'aspect culturel qu'il représente. 	Rendement	Description du rendement	4 supérieur	Interprète le texte de façon ingénieuse de sorte que les liens passent du sens littéral au sens figuratif	3 compétent	Interprète le texte de façon différente, par ex. illustration, chanson, joue le rôle du personnage principal, etc. et les liens au texte sont clairs	2 émergent	Essaie d'interpréter le texte de façon différente mais les liens au texte ne sont pas clairs	1 minimal	Interprète le texte de façon traditionnelle, par ex. un résumé ou quelques idées clés	<p>Pour de plus amples renseignements sur l'appréciation de rendement, se référer à « <i>L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé</i> » CSALT/ACPLS , 1999</p> <p><i>Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre</i> Clément Robillard et al, Groupe Beauchemin, Laval, Québec, 1998</p> <p>La représentation graphique <i>La poésie</i>, (annexe J, pages 226-227) La représentation graphique 4 carrés : quatre différentes manières de s'exprimer (Annexe J, pages 198-201)</p> <p><i>Premiers poèmes</i>, Anthologie avec exercices de vocabulaire, de grammaire et de prononciation, Ruth Plaut Weinreb, National Textbook Co., Chicago, Illinois, 1998 disponible au Bureau de manuels scolaires. No de commande : 31840</p> <p>Vidéo <i>Les jeunes francophones</i>; ce film de BBC en 10 émissions se passe au Québec, en France et au Sénégal et il touche la culture des jeunes dans ces trois endroits. Disponible au Learning Resources Technology - Nova Scotia Department of Education (424-2400)</p> <p>Pour la recherche des pays francophones, se référer au Site web de la francophonie www.francophonie.org</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur le monde francophone, se référer aux pages 13 à 47 dans <i>Avec Brio, guide pratique de communication</i>, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, No de commande : 22201</p>
Rendement	Description du rendement										
4 supérieur	Interprète le texte de façon ingénieuse de sorte que les liens passent du sens littéral au sens figuratif										
3 compétent	Interprète le texte de façon différente, par ex. illustration, chanson, joue le rôle du personnage principal, etc. et les liens au texte sont clairs										
2 émergent	Essaie d'interpréter le texte de façon différente mais les liens au texte ne sont pas clairs										
1 minimal	Interprète le texte de façon traditionnelle, par ex. un résumé ou quelques idées clés										

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Communication :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de produire une variété de textes en suivant la structure appropriée.</p> <p>RAS : <i>L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de rédiger, par exemple, des annonces, des éditoriaux, des critiques, des lettres; - de prendre des notes; - de remplir des formulaires; - d'écrire un journal de bord; - de faire des reportages; - de créer des affiches <p>Langue :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de comprendre et d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience selon la situation de communication.</p> <p>RAS : <i>L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de se servir de différents temps de verbes appropriés, des adverbes, des adjectifs, des formes comparative et superlative, des connecteurs et des conjonctions pour décrire diverses situations; - de se servir du présent, du conditionnel, des pronoms emphatiques, des connecteurs, des expressions pour refuser, rejeter et contredire pour exprimer une opinion. <p>Formation langagière générale :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de se servir de stratégies d'apprentissage, de stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit.</p> <p>RAS : <i>L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser diverses technologies de l'information et des communications pour faciliter sa communication, en particulier : - d'utiliser différents logiciels; - de démontrer une compréhension des applications pratiques; - d'évaluer, de sélectionner et d'utiliser un éventail de technologies selon la situation. <p>Culture :</p> <p>RAC : À la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable de décrire la contribution à la société du monde francophone; de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone.</p> <p>RAS : <i>L'élève devrait être capable :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de présenter une recherche sur la vie d'un francophone célèbre; - de présenter un rapport sur un aspect culturel de la francophonie; - de décrire un voyage à un lieu francophone. 	<p>< Fournir aux élèves des documents authentiques : des formulaires à remplir, des reportages d'un événement bien connu, des petites annonces, des contes, etc. Étudier les documents et dresser une liste des informations contenues ainsi que le format utilisés.</p> <p>Revoir des façons d'apporter la créativité aux documents qui ont un format et un contenu standard tels que des cartes de souhaits, une recette, une invitation, etc. (On peut changer la forme ou le type de papier; on peut ajouter des couleurs, un logo, des graphiques).</p> <p>Ensuite, demander aux élèves de créer un document semblable tout en faisant preuve de créativité.</p> <p>< Fournir aux élèves des documents authentiques : des affiches qui décrivent une variété d'événements.</p> <p>Organiser les élèves en petits groupes et leur demander de dégager les informations incluses sur chaque affiche. (Questions clés : Qui? Quoi? Quand? Où? Comment?)</p> <p>Faire une mise en commun des résultats et catégoriser les résultats sous les grilles à échelles descriptives « informations obligatoires » et « informations facultatives ».</p> <p>Enfin, demander aux élèves d'écouter le texte d'une publicité pour un événement et leur demander de créer une affiche pour cet événement.</p> <p>< Doublage du film : Faire visionner un film court sans volume. Le faire visionner à nouveau au besoin. À l'aide d'une télécommande, modéliser comment créer un dialogue qui correspond au film. Puis, organiser les élèves en groupes et leur demander de créer un dialogue pour accompagner le film. Inviter ensuite les groupes à présenter leur dialogue. Option : Cette activité pourrait se faire à l'ordinateur ou, si l'équipement est disponible, les élèves pourraient faire le doublage du film.</p> <p>< Fournir aux élèves des travaux d'écrivains canadiens français et québécois en forme de textes, de films, de chansons, de poèmes, etc. Les encourager à en chercher d'autres, puis, leur demander de dresser une liste des écrivains canadiens français et québécois.</p> <p>Organiser les élèves en partenaires et les inviter à choisir un des écrivains. Demander aux partenaires de faire de la recherche afin de présenter (par lecture, jeux de rôle, symbole, vidéo clip ou publicité) un exemple de leur oeuvre. La représentation graphique Francophone célèbre (Annexe J, pages 230-231) pourrait aider l'élève à organiser sa recherche.</p>

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources																				
<p>< Demander aux élèves d'examiner les documents ou les affiches élaborés par leurs paires et de noter si les productions contiennent les informations requises. Leur demander de faire un commentaire positif et de suggérer une amélioration possible.</p> <p>< Suite à la rédaction des documents, noter dans quelle mesure les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées; - incorporer les informations requises; - démontrer une prise de risque en essayant d'être créatif; - utiliser un format convenable. <p>< Doublage de film : Lors de la présentation du dialogue, noter dans quelle mesure les élèves peuvent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées; - présenter un dialogue directement lié aux actions qui se passent dans le film; - utiliser un vocabulaire et des expressions liées aux expressions du visage des acteurs/lactrices dans le film ainsi que leur langage corporelle. <p>< Lors de la présentation du représentatif de l'exemple de l'oeuvre d'un écrivain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - noter dans quelle mesure les partenaires peuvent utiliser un vocabulaire et des expressions appropriées; - expliquer pourquoi ils ont choisi cet exemple; - expliquer comment cet exemple est représentatif de l'oeuvre de l'écrivain. 	<p>« L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé » CSALT/ACPLS , 1999</p> <p>Compétence en écriture, 1er cycle du secondaire, Michel David, École nouvelle, 1995 ISBN : 2-921652-29-3</p> <p>Compétence en écriture, 2e cycle du secondaire, Michel David, École nouvelle, 1995 ISBN : 2-921652-27-7</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur le monde francophone, se référer aux pages 13 à 47 dans Avec Brio, guide pratique de communication, Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996 disponible au Bureau de manuels scolaires, No de commande : 22201</p> <p>Site Internet de Radio-Canada, FANE (téléphone : 433-0065)</p> <p>Se référer au site web REPSIT de l'université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone</p> <p>Pour rechercher les sites en français, on peut utiliser le moteur de recherche Copernic ou Google et spécifier la langue de la recherche</p>																				
<p>Pour impliquer les élèves lors des présentations, leur fournir une grille telle que la suivante à remplir.</p>																					
<table border="1" data-bbox="159 1449 893 1722"> <thead> <tr> <th>Nom de l'élève qui présente</th> <th>Nom du personnage</th> <th>Genre d'oeuvre</th> <th>2 faits intéressants</th> <th>Raison du choix</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Nom de l'élève qui présente	Nom du personnage	Genre d'oeuvre	2 faits intéressants	Raison du choix																<p>Messages publicitaires enregistrés de la télévision et de la radio, imprimés de l'Internet et photocopiés des magazines, des journaux et des revues (des documents authentiques).</p>
Nom de l'élève qui présente	Nom du personnage	Genre d'oeuvre	2 faits intéressants	Raison du choix																	
<p>Comme suivi, on pourrait élaborer un jeu de "Qui suis-je?" (Page 88)</p>																					

LISTE DES ANNEXES

A :	Ressources supplémentaires	Page 121
B :	Guide de rédaction d'une unité communicative/expérientielle	Page 127
C :	Projets authentiques (tâches finales)	Page 133
D :	Intelligences multiples	Page 137
E :	Apprentissage coopératif	Page 143
F :	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)	Page 155
G :	Tâches d'appréciation de rendement.	Page 159
H :	Appréciation de rendement	Page 165
I :	Feuilles de planification	Page 181
J :	Représentations graphiques	Page 189

Annexe A

Ressources supplémentaires

RESSOURCES	
Livres pour l'enseignant	Disponible au bureau de manuels scolaires
<i>L'apprentissage par projet</i> , Lucie Arpin et Louise Capra, Les éditions de la Chenelière inc., 2001	n/de commande 32849
<i>Brain compatible classrooms</i> , Robin Fogarty, Skylight Training and Publishing Inc, 1997	
<i>Compétence en écriture, 1^e cycle du secondaire</i> , Michel David, École nouvelle, 1995 ISBN :2-921652-29-3 <i>Compétence en écriture, 2^e cycle du secondaire</i> , Michel David, École nouvelle, 1995 ISBN :2-921652-27-7	
<i>L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde</i> , niveau avancé CASLT/ACPLS	n/de commande 22797
<i>A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas</i> , Elaine C. Stephens et Jean E. Brown, 2000, Christopher-Gordon Publishers Inc, Norwood, Massachusettes.	
<i>L'immeuble, simulations globales</i> , Francis Debyser, Hachette Livre, 1996	n/de commande 22858
<i>Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre</i> , Clément Robillard <i>et al</i> , Groupe Beauchemin, Laval, Québec, 1998	n/de commande 31824
<i>Motivation and Learning</i> Spence Rogers <i>et al</i> , Evergreen CO: Peak Learning Systems, 1997 ISBN 1-889852-30-9	
<i>Premiers Poèmes</i> , Ruth Plaut Weinreb, Illinois, USA: National Textbook Company, 1998	n/de commande 31840
<i>Quand revient septembre... Volume 2 Recueil d'outils organisationnels</i> , Jacqueline Caron, 1997	n/de commande 31713
<i>Le résumé, le compte rendu et la synthèse</i> , Clé international	n/de commande 31950
<i>Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération</i> , Jim Howden et Marguerite Kopiec, Les éditions de la Chenelière inc., 1999.	n/de commande 32332
<i>Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel [Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)]</i> , Éducation et Formation professionnelle Manitoba.	
<i>Words, words, words, Teaching Vocabulary in Grades 4-12</i> , Janet Allen, Stenhouse Publishers, Portland (Maine), 1999	

Anthologies	Disponible au bureau de manuels scolaires
<i>Contes et légendes du Québec</i> , Claire Brouillet et Andrée Vary, Lincolnville Il : National Textbook Company,1968	n/de commande 31901
<i>D'Est en Ouest</i> , Pierre Mathieu, Les Éditions des Plaines, 1994	n/de commande 31903
<i>Nouvelles frontières</i> , 10 ^e Pauline Cyr, Toronto ON: Pearson Education Canada Inc., 2002	n/de commande 22926
<i>Premiers Poèmes, Anthologie avec exercices de vocabulaire, de grammaire et de prononciation</i> , Ruth Plaut Weinreb, National Textbook Co., Chicago, Ill. 1998	n/de commande 31840
Livres pour l'élève	Disponible au bureau de manuels scolaires
<i>Le carrefour</i> , Nova Scotia Department of Education, French Program Services, Halifax NS, 2000	n/de commande 32642
<i>Cinq contes</i> , Guy de Maupassant, Paris France : Hachette, 1990	n/de commande 30920
<i>Contes et légendes du Québec</i> , Claire Brouillet et Andrée Vary, Lincolnville Il : National Textbook Company,1968	n/de commande 31901
<i>D'Est en Ouest</i> , Pierre Mathieu, Les Éditions des Plaines, 1994	n/de commande 31903
<i>Histoires célèbres</i> , R. De Roussy de Sales, Lincolnville Il : National Textbook Company,1996	n/de commande 31988
<i>Les misérables; Tome 1 : Fantine</i> , Victor Hugo, Paris France : Hachette, 1991	n/de commande 30894
<i>Les misérables; Tome 2 : Cosette</i> , Victor Hugo, Paris France : Hachette, 1991	n/de commande 30895
<i>Les misérables; Tome 3 : Gavroche</i> , Victor Hugo, Paris France : Hachette, 1992	n/de commande 30896
<i>Madame Bovary</i> Gustave Flaubert, Paris, France : Clé internationale, 1999	n/de commande 31998
<i>Mauve et autres nouvelles</i> , Bertrand Bergeron et al, Montréal QC : Éditions Pauline, 1988	n/de commande 32000
<i>Premiers Poèmes, Anthologie avec exercices de vocabulaire, de grammaire et de prononciation</i> , Ruth Plaut Weinreb, National Textbook Co., Chicago, Ill. 1998	n/de commande 31840
<i>Le Roman de Renard</i> , fable du moyen-âge, adapté par Pierre de Beaumont, Paris France : Hachette, 1964	n/de commande 30897
<i>Six contes de Maupassant</i> , R. De Roussy de Sales, Lincolnville Il : National Textbook Company,1964	n/de commande 31906
<i>Les Trois Mousquetaires: au service de la reine</i> , Alexandre Dumas, Paris France : Hachette, 1991.	n/de commande 30902
<i>Le Tour du monde en 80 jours</i> , Jules Verne, Paris France : Hachette, 1963	n/de commande 30898

Dictionnaires et lexiques	Disponible au bureau de manuels scolaires
<i>Avec brio, guide pratique de communication</i> , Gladys Jean, Prentice Hall Ginn Canada, 1996.	n/de commande 22201
Collins-Robert French-English, English French Dictionary, Atlantic Book Limited, Canada, 1987	n/de commande 31316
<i>Dictionnaire de la langue québécoise</i> , Léandre Bergeron, VLB Éditeur, 1980 ISBN 2-89005-134-X	
Dictionnaire des Synonymes et des Antonymes, Hector DuPuis, Romain Légaré, La Corporation des Éditions Fides, Canada, 1975	n/de commande 30222
<i>Lexique Américain-Français de la langue idiomatique / Concise French-american dictionary of figurative and idiomatic language</i> , Robert Perreau et Margaret Langford, Éditions Ophrys, Paris, 1972	
<i>Le petit lexique</i> , Reine Lefebvre et Claire L'Italien, Graficor, 1998	n/de commande 32893
Vidéos	
<i>Café des rêves</i> ; drame français racontant l'histoire d'un groupe d'adolescents en France qui, par leur propre initiative, amasse suffisamment d'argent pour transformer un café en lieu populaire pour les adolescents.	disponible au : Education Media Library Learning Resources and Technology http://lrt.ednet.ns.ca 902-424-2440
<i>Jeunes francophones</i> ; ce film de BBC en 10 émissions se passe au Québec, en France et à Sénégal. Ces émissions sont reliées aux thèmes familiaux des jeunes et à la culture des jeunes dans ces 3 endroits.	Education Media Library Learning Resources and Technology
<i>Minutes du patrimoine</i> , courts métrages de 60 secondes où l'on relate des événements importants et amusants de l'histoire du Canada.	Education Media Library Learning Resources and Technology et au Site web de HISTORICA : www.historica.ca
<i>Reflets du patrimoine</i> ; ce film est au sujet de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne	Site Web de Patrimoine Canadien à http://www.pch.gc.ca

RESSOURCES - Internet

Le moteur de recherche *Copernic*

Site Web de CASLT/ ACPLS : Canadian Association of Second Language Teachers/
Association canadienne des professeurs de langues secondes

Site Web de la Commissariat aux langues officielles

Site Web de CPF, Canadian Parents for French

Site Web de la Francophonie www.francophonie.org

Site web de HISTOR!CA : www.histori.ca

Site web d'Héritage Canada www.heritagecanada.org www.jeunesse.heritagecanada.org

Site web de *l'infobourg*, lien *Infoduc* (annuaire des sites françaises au Canada)

Site web REPSIT de l'Université de Calgary pour des ressources françaises sur la culture francophone.

Site Web de SEVEC Société éducative de visites et d'échanges au Canada

Site Web de Patrimoine Canadien <http://www.pch.gc.ca>

Annexe B

***Guide de rédaction d'une
unité communicative
/expérientielle***

GUIDE DE RÉDACTION D'UNE UNITÉ COMMUNICATIVE / EXPÉRIENTIELLE

Format d'une unité d'enseignement communicative/expérientielle

Titre : _____

Table des matières : _____

Champ d'expérience : _____

Sujet(s) à développer : _____

But expérientiel : _____

Étapes à suivre pour atteindre le but :

- Résultats d'apprentissage visés:

@ Communicatifs

Culturels

De formation langagière générale

De langue

- Démarche pédagogique

(Explication détaillée de chaque étape)

Appréciation de rendement de l'élève

Ressources

Résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage de communication

Les résultats d'apprentissage communicatifs visent le développement des habiletés de communication (la compréhension et la production orale et écrite, et la négociation) tout en enrichissant l'expérience de l'apprenant.

Résultats d'apprentissage de culture

Les 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

Les résultats d'apprentissage de formation langagière générale comprennent les stratégies pour l'analyse et les prises de conscience face à la langue et à la culture et aux stratégies d'apprentissage et de communication en général.

Résultats d'apprentissage de langue

Les résultats d'apprentissage de langue visent le développement des connaissances et des habiletés au niveau du discours et de la grammaire (vocabulaire, structures, prononciation, etc.) en contexte communicatif.

Étapes

La première étape comprend une liste de chaque étape à suivre pour accomplir le but expérientiel (la tâche finale). Chaque étape devrait être suivie d'une explication de toutes les activités qui correspondent à l'étape (le déroulement pédagogique).

La réalisation du but expérientiel est normalement l'avant-dernière étape. La dernière étape consiste d'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.

Principes à respecter durant le développement d'une unité expérientielle

1. *La communication vise un but expérientiel.*

Le but expérientiel :

- a) est à long terme... c'est une tâche que l'on ne peut pas compléter dans une période de classe;
- b) cible une application des apprentissages... le projet intègre une variété d'habiletés en pensée critique, surtout l'analyse, l'évaluation et la synthèse
- c) pourra prendre différentes formes... on vise un produit tangible ainsi que des présentations orales et des démonstrations.
- d) devrait être assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants. C'est-à-dire 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;
- e) chaque étape est liée dans une suite logique pour arriver au but expérientiel.
- f) doit indiquer clairement ce que l'apprenant doit accomplir pendant l'unité, et puis produire à la fin de l'unité.

2. *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 sur sa propre culture et à identifier des ressemblances et des différences parmi les diverses cultures. Les documents authentiques oraux et écrits permettent d'incorporer l'aspect culturel.

3. *La langue :*

La langue, incluant la grammaire et le discours, doit être intégrée dans l'unité au service de la communication et 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 sur ses connaissances du langage et à remarquer des ressemblances et des différences avec sa propre langue.

4. *La formation langagière générale :*

La formation langagière générale fournit aux élèves les outils qui leur permettront de communiquer en langue seconde. Il faut fournir aux apprenants l'occasion de développer des stratégies d'apprentissage, de communication et des stratégies sociales qui pourraient aider dans l'acquisition d'une langue seconde et dans l'apprentissage en général. Il faut les amener à réfléchir au processus d'apprentissage et à leurs propres expériences en langue maternelle afin qu'ils puissent réinvestir leurs nouvelles connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes dans d'autres contextes dans la vie.

5. *L'appréciation de rendement :*

L'appréciation du rendement doit être intégrée tout au long de l'unité. L'appréciation de rendement doit être directement reliée aux résultats d'apprentissage; c'est-à-dire qu'il faut avoir des composantes communicatives (orales et écrites), culturelles, linguistiques et de la formation langagière générale. Divers moyens d'appréciation de rendement incluant l'auto-appréciation et l'appréciation des pairs doivent aussi être utilisés.

6. *La personnalisation :*

Autant que possible, on amène les apprenants à se rendre compte de leurs expériences et de leurs attitudes personnelles afin d'activer leurs connaissances antérieures par rapport au sujet que l'on propose de développer.

7. *Les habiletés langagières :*

- a) La compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et la négociation doivent toutes être intégrées dans l'unité.
- b) Le pourcentage alloué aux activités orales et écrites devrait respecter le plus que possible la répartition du temps indiquée dans le programme d'études.

8. *Les méthodes d'enseignement :*

L'apprentissage se présente sous diverses formes. Une variété de techniques, d'instruments et de stratégies touchant les intelligences multiples et les différents styles d'apprentissage doivent être incorporées dans l'unité.

Annexe C

***Projets authentiques
(tâches finales)***

LES TYPES DE TÂCHES

Les tâches axées sur la recherche et la communication d'information

- Ces tâches demandent aux élèves de chercher de l'information dans un but précis, de la traiter et de la communiquer sous une forme quelconque.

Les tâches axées sur le transfert ou sur l'écart d'informations

- Ces tâches exigent des élèves qu'ils lisent ou écoutent de l'information fournie par l'enseignant ou par un élève dans le but de la transmettre sous une forme autre.

Les tâches axées sur la communication d'informations détenues seulement par l'élève

- Ces tâches demandent aux élèves de présenter des informations tirées de leurs expériences personnelles.

Les tâches axées sur la résolution de problèmes en groupes

- Ces tâches demandent aux élèves de participer à des discussions en groupes en vue de prendre des décisions sur des sujets d'intérêt général.

Les tâches axées sur l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles

- Ces tâches demandent aux élèves d'interagir par écrit ou oralement en partageant leurs idées, leurs sentiments, leurs buts, leurs expériences et leurs opinions personnels.

Les tâches axées sur l'expression de ses réactions personnelles

- Ces tâches demandent aux élèves de lire ou d'écouter un texte, de regarder un film ou une émission, en vue d'exprimer les sentiments, les images ou les souvenirs suscités, ou de justifier leur point de vue sur un ou plusieurs aspects du texte oral ou écrit, du film ou de l'émission.

Les tâches axées sur l'emploi créatif de la langue

- Ces tâches demandent aux élèves de produire des textes imaginatifs.

Tiré de Nunan, 1989. (Adapté de Clark, 1987).

Les critères d'une tâche signifiante :

- < **le projet cible 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 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 authentiques;
- < **le projet est à long terme...** c'est une tâche qu'on ne peut pas compléter dans une seule 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 prendra différentes formes...** 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 :

7 activités physiques	7 dictionnaires illustrés	7 mini-romans	7 sondages
7 affiches	7 émissions de radio et de télévision	7 narrations	7 spectacles
7 albums illustrés	7 entrevues	7 oeuvres d'art	7 symboles
7 annonces publicitaires	7 expériences scientifiques	7 page d'accueil	7 tables rondes
7 animation	7 étiquettes	7 panneaux	7 télécopies
7 annuaires	7 événements communautaires	7 peintures murales	7 télégrammes
7 autobiographies	7 expositions	7 plans	7 théâtre de lecteurs, etc.
7 babillards visuels	7 fables	7 poèmes	
7 bandes dessinées	7 films	7 portfolios	
7 bannières	7 graphiques et cartes	7 présentations diverses (audio, vidéo, Power Point)	
7 banques de mots	7 gravures	7 rapports	
7 blagues	7 grilles	7 recettes	
7 carnets de mots	7 groupes de discussion électronique	7 récitations en chœur	
7 cartes géographiques	7 improvisations	7 récits	
7 cartes de souhaits	7 invitations	7 reportages	
7 chansons	7 jeux	7 salons de bavardage	
7 clubs	7 jeux électroniques	7 services communautaires	
7 collages	7 journal personnel	7 simulations	
7 comptines	7 lettres	7 sites web	
7 courriel	7 listes	7 romans	
7 couvertures de livres	7 livrets	7 slogans	
7 couvertures de CD roms	7 magazines/revues		
7 danses	7 marionnettes		
7 débats	7 messages		
7 dessins			
7 diagrammes			
7 dialogues			

Adapté du document de français langue seconde du Manitoba

Annexe D

Les intelligences multiples

INTELLIGENCES MULTIPLES

Intelligence	<u>Caractéristiques de l'élève selon l'intelligence dominante</u>	<u>Suggestions d'activités</u>
Verbale /Linguistique : l'intelligence des mots et de l'ordre des mots	Aime : - débattre des idées, persuader et divertir les autres; - donner des instructions; - jouer avec les sons et les mots.	<ul style="list-style-type: none"> • discussion; • lecture, analyse de texte; • rôle de porte-parole, de secrétaire et de lecture; • recherches, faire des rapports; • faire des devinettes, des analogies, des comparaisons; • entrevus.
Logique/ Mathématique : intelligence des nombres et de la logique; raisonnement scientifique	Aime : - établir des séquences; - penser en termes de cause et effet; - créer des hypothèses; - identifier des schèmes numériques; - l'induction, la déduction; - chercher les relations, les catégories.	<ul style="list-style-type: none"> • comparaison des résultats d'un sondage, d'une expérience, d'une recherche; • création de suites logiques; • catégorisation et schématisation; • analyse d'un problème pour l'aborder et le résoudre de façon logique.
Visuelle/spatiale : l'intelligence d'images et des dessins; la perception aiguë des détails visuels; l'imagination féconde	Aime : - identifier des relations entre les objets dans l'espace; - l'orientation spatiale; - la formation d'images mentales; - la manipulation d'images.	<ul style="list-style-type: none"> • préparation de symboles représentant des idées ou des concepts; • création de représentations graphiques, d'affiches, des bandes dessinées; • utilisation de photos et de vidéos pour apprendre; • illustration de livres des événements et des pensées.
Kinesthésique/ corporelle : l'intelligence des sensations somatiques ou corporelles; les habiletés mimétiques;	Aime : - faire la connexion entre le physique et le mental; - maîtriser des mouvements corporels.	<ul style="list-style-type: none"> • manipulation de matériel concret; • création de matériel; • activités de dramatisation, jeux de rôles, pantomime; • activités de sport, de danse et d'exercice physique; • activités de simulations.
Musicale/rythmique : l'intelligence de perception, de discrimination; et de production des formes musicales	Aime : - interpréter une mélodie; - maintenir un rythme; - apprécier des pièces musicales.	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de techniques mnémoriques basées sur le rythme; • utilisation de chansons pour illustrer certains concepts; • lecture de poèmes à haute voix; • utilisation de musique d'autres pays pour démontrer leur culture.

Intelligence	Caractéristiques de l'élève selon l'intelligence dominante	Suggestions d'activités
<p>Inter-personnelle : l'intelligence de comprendre les autres et de travailler avec eux; sensible aux humeurs, aux tempéraments, aux intentions et aux désirs des autres</p>	<p>Aime :</p> <ul style="list-style-type: none"> - diriger, organiser, négocier; - résoudre des problèmes; - animer les autres; - fêter; - créer et maintenir un climat de synergie; - la communication verbale et non verbale. 	<ul style="list-style-type: none"> • activités et jeux coopératifs; • activités de groupe et en équipe; • activités et jeux en partenaires.
<p>Intra-personnelle : l'intelligence de nature introspective</p>	<p>Aime :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la solitude, la méditation; - la réflexion spirituelle, la contemplation; - la conscience et l'expression de sentiments; - la concentration; - la métacognition; - la perception transpersonnelle de soi; - le raisonnement à un niveau d'abstraction élevé. 	<ul style="list-style-type: none"> • réflexion préparatoire avant d'aborder une activité; • réflexion pour intégrer des connaissances après une activité; • résolution du conflit; • le choix d'activités; • utilisation des centres d'apprentissages; • utilisation du journal d'apprentissage.
<p>Naturaliste : l'intelligence de l'environnement et de la nature; sensible aux sons et aux paysages de l'environnement</p>	<p>Aime :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la nature - l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • planter un jardin; • faire des expériences; • classer, comparer, contraster les animaux et les plantes; • faire une promenade en suivant des indices physiques; • organiser une foire des expériences scientifiques.

Adapté de Armstrong T, Multiple Intelligences in the Classroom, ASCD, Alexandria. (Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995) et de Howden, J et Kopiec, M. Ajouter aux compétences, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 2000.

Comportements intelligents

1. Persistance
2. Impulsivité en diminution
3. Écoute empathique
4. Intelligence sociale - pensée coopérative
5. Flexibilité
6. Métacognition - conscience de sa pensée
7. Besoin d'exactitude et de précision
8. Sens de l'humour
9. Questionnement et formulation des problèmes
10. Puiser dans les connaissances antérieures pour résoudre problème actuel
11. Sens du risque
12. Utilisation de sens goût / oreille / oeil / toucher / mouvement
13. Créativité
14. Sens de l'efficacité - curiosité - étonnement - enthousiasme

Tiré de Costa, A. L. Developing Minds, p. 100-106, ASCD, Alexandria, 1991.
Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

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

Linguistique	Spatiale	Logico-Math	Musicale	Inter-personnelle	Intra-personnelle	Kinesthésique	Naturaliste
rapporter	faire des « montages de »	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 E

Apprentissage coopératif

ACTIVITÉS COOPÉRATIVES

Certaines descriptions parmi les suivantes ont été adaptées ou tirées, avec permission, de « Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération » et de « La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer ». Jim Howden (1997 et 1999)

1. Les rôles et les responsabilités

Responsable du français :

- < s'assure que chaque membre du groupe parle français en tout temps

Responsable de la participation :

- < s'assure que chaque membre du groupe participe et qu'aucun d'eux ne monopolise la conversation

Responsable du temps :

- < s'assure que la tâche soit complétée dans le délai prévu et que tous les membres du groupe soient au courant de combien de temps il leur reste pour compléter la tâche

Responsable du bruit :

- < s'assure que le groupe parle à voix basse pour ne pas déranger les autres groupes

2. Les mots de passe

Il s'agit d'une activité d'interaction orale. Chaque élève dans un groupe de quatre reçoit une liste de 4 mots. À tour de rôle, chaque membre du groupe pige un mot et il a une minute pour définir ou décrire ces mots à son groupe. La tâche du groupe est d'essayer de les deviner. Lorsque le temps est écoulé, le deuxième membre du groupe a une minute pour faire deviner les mots qu'il a pigés et ainsi de suite, jusqu'à ce que tout le groupe ait terminé. Pour cette activité, se référer à la représentation graphique *Apprendre du vocabulaire* à l'annexe J, page 143, ainsi que l'exemple fourni.

3. Triez les cartes

Dans cette structure coopérative, chaque groupe reçoit un paquet de cartes, chacune avec des expressions ou le vocabulaire clé associés à l'unité, qu'il doit regrouper soit par idée ou par concept similaire. Une fois les cartes regroupées, les élèves doivent identifier chaque catégorie afin d'établir ce que ces éléments ont en commun, soit la logique derrière leur choix de classement. Lorsque tous les groupes ont terminé cette tâche, les élèves peuvent circuler pour observer les systèmes de classements choisis par les autres groupes.

4. Les têtes numérotées

- < Diviser la classe en groupes de quatre.
- < À l'intérieur du groupe, chaque élève reçoit le numéro 1,2,3 ou 4.
- < L'enseignant pose une question. Le groupe en discute et doit en arriver à une réponse acceptable pour tous les membres du groupe.
- < Chaque groupe doit s'assurer que tous ses membres connaissent la réponse.
- < L'enseignant choisit un des numéros (1, 2, 3 ou 4). Puisqu'il n'y a qu'un membre par groupe avec ce numéro, celui-ci donne une réponse pour le groupe.

5. *Les jetons de conversation*

Chaque personne de l'équipe reçoit deux ou trois jetons. (Ces jetons sont de différentes couleurs pour chacun des membres de l'équipe). Les consignes sont simples :

- < Pour prendre la parole, il faut placer un de ses jetons au centre de la table.
- < Quand l'élève a tout utilisé ses jetons, il n'a plus le droit de parler jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient placé, eux aussi, tous leurs jetons au centre de la table.
- < Lorsque tous les jetons sont au centre de la table, ils sont retournés à leur propriétaire.
- < Les élèves recommencent à intervenir en plaçant un jeton au centre de la table.

6. *Dépenser un dollar*

Cette activité est utilisée pour aboutir rapidement à une décision, mais, à la différence d'un vote, elle ne produit ni de « gagnants » ni de « perdants ». Attribuer à chaque élève un dollar qu'il peut dépenser comme il veut à partir des choix qui sont proposés. Il faut que chaque élève dépense son argent sur plus d'un article. La classe fait ensuite le total des résultats pour déterminer quelle décision elle a prise collectivement.

7. *Un 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.

(adapté de *Patterns for Thinking, Patterns for Transfer*, James Bellanca & Robin Fogarty) :

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

8. *Le casse-tête d'expertise*

Cette structure est excellente pour une activité « multi-tâche ».

Étape 1 : (Groupe d'origine)

Distribuer à chaque membre du groupe une différente section d'un texte ou des différents exemples qui ont trait à un sujet particulier. Par exemple : différents cas de stéréotypes tirés des médias. Chaque section est imprimée sur des feuilles de différentes couleurs. On discute de la tâche à accomplir.

Étape 2 : (Groupe d'expert)

Les élèves avec le même texte, par exemple les feuilles de la même couleur, se regroupent pour accomplir leur tâche. Par exemple : identifier les stéréotypes et réviser l'article afin de les éviter.

Étape 3 : (Groupe d'origine)

Les experts retournent à leur groupe d'origine et partagent leurs résultats à tour de rôle.

9. Le jeu de casse-tête

Utiliser des cartes ou des dessins reliés à l'unité. Coller ces cartes sur du carton. Couper chaque carte en 4 morceaux (comme un casse-tête). Distribuer un morceau à chaque élève. Leur tâche est de trouver leur groupe en cherchant les autres sections qui complètent la carte ou le dessin.

10. La table ronde

Étape n° 1 L'enseignant pose une question pour laquelle il y a beaucoup de réponses possibles. Par exemple : Décrivez le système scolaire au Québec.

Étape n° 2 Chaque groupe de quatre élèves a une feuille et un crayon :
N° 1 contribue, et passe la feuille et le crayon au n° 2.
N° 2 contribue, et passe la feuille et le crayon au n° 3.
N° 3 contribue, et passe la feuille et le crayon au n° 4.
N° 4 contribue et passe la feuille et le crayon au n° 1.
Si un élève a de la difficulté, les autres membres du groupe peuvent suggérer des réponses.

11. Jets de mots

Cette structure coopérative permet d'anticiper le contenu d'un texte. Il s'agit d'une collection de mots ou d'expressions-clés tirés du texte à lire. Le groupe discute du sens possible et arrive à une phrase explicative. Ensuite, les élèves lisent le texte et vérifient leurs anticipations.

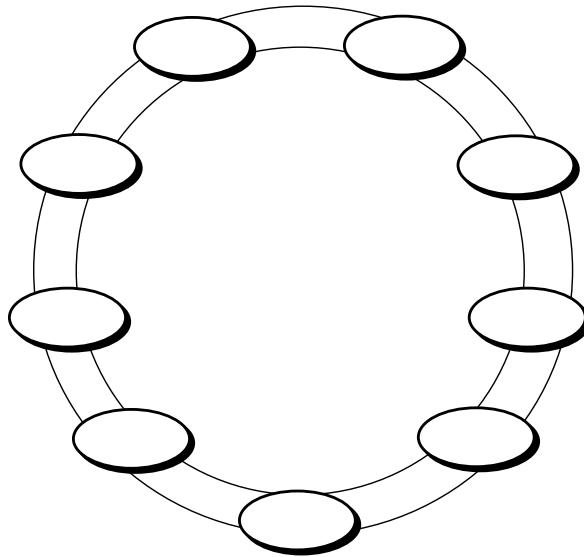
12. Cycle de mots

Le cycle de mots est une bonne stratégie d'enrichissement du vocabulaire. Après avoir fait une démonstration de la stratégie à l'aide de mots qui sont familiers à tous les élèves de la classe, l'enseignant leur donne neuf mots ou expressions et leur demande d'en faire un cycle, en expliquant les rapports entre tous les mots adjacents. Les élèves peuvent faire bien des rapports différents, mais ils doivent être capables de justifier leur choix. L'enseignant donne aux élèves une représentation d'un cycle qu'ils peuvent remplir ensemble.

Instructions aux élèves :

Les élèves doivent lire la liste de mots au centre du cercle et choisir un mot qu'ils doivent placer dans n'importe quel des ovales. Dans l'ovale qui suit, ils doivent placer un autre mot qui est relié au premier. Les mots peuvent être des synonymes, des antonymes, des étapes d'une démarche, des exemples de quelque chose, etc. Ils doivent pouvoir compléter la phrase « Le mot A est relié au mot B parce que... » et ils doivent ensuite écrire le rapport entre les mots sur l'anneau qui les relie. Ils continuent ainsi jusqu'à ce qu'ils aient placé tous les mots. Attention, les derniers mots seront difficiles à caser.

Cycle de mots



Se référer à l'annexe J, à la page 228 pour la feuille reproductible et pour un exemple.

13. Réflexion, discussion, partage

Étapes à suivre :

Individuellement : Donner aux élèves quelques minutes pour anticiper leurs réponses à une activité, une question ou un problème à résoudre.

En partenaire : Comparer leurs réponses avec un partenaire et expliquer la raison de leurs choix.

En gros groupe : Faire une mise en commun avec toute la classe.

14. Se mettre en file

Pour cette activité, les élèves se regroupent par rapport à leur opinion sur un sujet. On demande aux élèves de faire une estimation, par exemple sur le prix d'un objet.

Les élèves se mettent alors en file par rapport à la similitude entre leur réponse et celle des autres. Cette activité peut se passer en silence en utilisant seulement des gestes. De cette façon, on peut démontrer la quantité d'information qui peut être transmise en utilisant seulement des gestes, démontrant ainsi l'importance des gestes dans la compréhension d'une deuxième langue.

15. Les pauses pédagogiques

Partenaire A :

- résume à son partenaire le contenu de la leçon ou d'une activité particulière. (1 minute)

Partenaire B :

- complète le résumé en s'efforçant de ne pas répéter l'information de son partenaire (1 minute)

16. Les cercles concentriques

Attribuer un chiffre (un ou deux) à chaque élève de manière à pouvoir constituer deux groupes égaux: le groupe un et le groupe deux.

Former deux cercles concentriques (1^{er} cercle : groupe 1, 2^e cercle : groupe 2) qui se font face.

Demander à chaque élève de se placer face à un partenaire.

Poser une première question, par exemple : « Selon toi, quelles sont les causes principales du stress. ».

Les partenaires (1 et 2) échangent leur réponse.

Demander aux élèves situés dans le cercle intérieur de se déplacer de trois pas vers la gauche afin de se retrouver devant un nouveau partenaire.

Poser une deuxième question, par exemple : « Décrire un pays francophone que tu aimerais visiter et dire pourquoi. ». Les partenaires ont chacun deux minutes pour échanger leur réponse (chronométrer les échanges).

17. Le graffiti en carrousel

Cette structure coopérative consiste à placer des feuilles volantes au mur un peu partout dans la classe. Sur ces feuilles on peut placer des éléments ou des catégories reliés à l'unité. 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 circulent 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 feuilles volantes.

18. Trouve ton groupe

Chaque élève reçoit une carte sur laquelle on retrouve une certaine expression, une phrase, une partie d'une image ou une carte géographique. La tâche est de circuler dans la classe et de trouver les morceaux de l'expression ou de l'image qui manquent.

19. Le bio-poème

C'est un poème (ayant une structure spécifique) qui décrit quelqu'un ou quelque chose. Un bio-poème peut être utilisé comme synthèse d'une section de travail ou comme évaluation formative.

1. Nom	
2. Traits de personnalité	
3. Famille	
4. Aime (2-3 choses)	
5. Se sent (2-3 choses)	
6. A besoin de (2-3 choses)	
7. A peur de (2-3 choses)	
8. Donne (2-3 choses)	
9. Aimerais voir (2-3 choses)	
10. Réside de (le village)	

20. Les 4 coins

Il s'agit de placer un mot (un type de musique, d'art, de met etc.) dans chaque coin de la classe. Utiliser du ruban gommé pour désigner au milieu de la classe, la place pour les indécis. À partir du bulletin de vote, chaque élève se place à l'endroit correspondant à son choix.

Les élèves élaborent 4 raisons expliquant leur choix. Le groupe des indécis est le premier à expliquer son indécision puisque ce sont les indécis que les autres groupes doivent essayer d'influencer avec leurs arguments.

21. Vrai ou faux

Il s'agit d'écrire 3 énoncés sur un sujet quelconque. Un seul de ces énoncés est vrai, les deux autres doivent être faux.

Mélanger l'ordre des énoncés et demander au reste du groupe de deviner lequel des énoncés est vrai.

22. Les phrases découpées

Il s'agit d'une histoire, d'une chanson ou d'un texte dont on a écrit chaque phrase sur un morceau de papier séparé. Ces phrases sont mises dans une enveloppe.

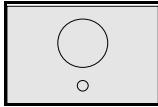
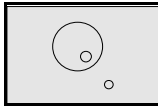
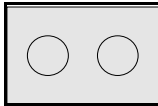
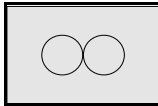
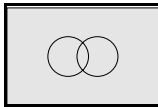
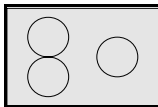
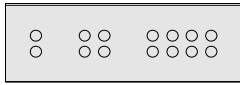
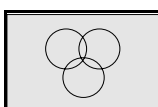
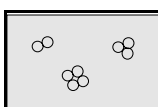
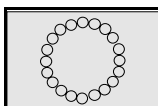
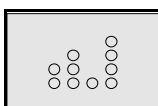
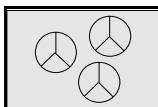
La classe est divisée en groupes de 8 ou en groupe qui correspond au nombre de phrases dans l'histoire ou la chanson. Chaque groupe de 8 reçoit une enveloppe contenant les phrases découpées. Chaque membre reçoit une des phrases.

La tâche est de se lever et de se placer en ligne selon l'ordre logique de l'histoire de la chanson, c'est-à-dire de façon à la reconstituer. Chaque membre doit lire sa phrase aux autres membres du groupe. Ils ne doivent pas montrer leur phrase aux autres puisqu'il s'agit ici d'une activité d'interaction orale.

23. Le graphique humain

Cette activité permet aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un énoncé d'une façon kinesthésique. Utiliser une affiche linéaire sur laquelle sont inscrites des énoncés allant de « d'accord » à « en désaccord ». L'élève doit se déplacer sous l'énoncé qui représente son opinion. Lorsque chaque élève se sera placé, on peut demander à chaque groupe de discuter leurs opinions et de choisir un porte-parole. Celui-ci explique le choix du groupe afin d'essayer de convaincre d'autres élèves à se joindre à eux.

FICHE RÉCAPITULATIVE - INTERACTIONS DE COOPÉRATION

Outil	Symbole	Explications
(1) Cours magistral / questions rhétoriques: discours du professeur (peut-être Pr. 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 partenaires de sorte que l'interaction est rapide et brève
(4) Couples de partenaires: penser à voix haute (Bloom; Whimbey)		Chaque partenaire partage les pensées de l'autre, qui parle tout en réfléchissant à un problème.
(5) Dyades: réfléchir / associer / partager (Lyman & McTighe)		Les partenaires réfléchissent d'abord seuls et mettent ensuite en commun leurs idées — de sorte à aboutir parfois à une idée pour deux.
(6) Triades: feedback de l'observateur (Costa; Rowe)		L'interaction entre partenaires est enrichie par le feedback d'un observateur objectif.
(7) Raconte / répète: 2-4-8 (Forgarty & 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; Kagart; Slavin)		Petits groupes de trois élèves travaillant de façon interdépendante, tous les membres du groupe étant cependant responsables de tout le travail.
(9) Pelotons itinérants: recherche de gens (Animateurs d'ateliers)		Les élèves passent d'un groupe à l'autre et forment des pelotons informels à mesure qu'ils mettent en commun leurs informations et recueillent des signatures.
(10) Réponse forcée: en cercle		Travail par "table-ronde", les élèves réagissant chacun à son tour à un énoncé de départ donné par le professeur.
(11) Réponse d'ensemble du groupe: graphiques humains (Forgarty)		Les élèves se placent sur le sol de façon à former des graphiques qui indiquent leur préférence.
(12) Enquête par groupes: le camembert (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 des intelligences multiples 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 **grammairien** 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 comptines 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 mnémotechniques 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.
-] Le **résolveur de 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 **colorisateur** 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 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 *Patterns for Thinking : Patterns for Transfer*. Robin Fogarty et James Bellanca, 1991, Skylight Training and Publishing. 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 refrains 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.

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

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 final.
-] 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.

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

Annexe F

Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)

Compétence langagière en langue seconde

Questionnement

Compétence langagière de base

Niveaux	Mots-clés	Exemples
MÉMOIRE/CONNAISSANCE (se rappeler/reconnaître) Rappeler ou reconnaître l'information d'après sa mémoire	Définir Décrire Identifier Étiqueter Faire une liste Repérer Associer Nommer Noter	Comment...? Quoi...? Quand...? Où...? Qui...? Lequel...? Pourquoi...? Repérer diverses sources d'information
COMPRÉHENSION (traduire/interpréter/extrapoler) Comprendre la signification de l'information Changer l'information d'une forme à une autre Découvrir des relations	Expliquer Faire un schéma Paraphraser Reformuler Redéfinir Recomposer Traduire	Reconnaître l'idée principale Expliquer le sens Expliquer dans ses propres termes Donner un exemple Condenser ce paragraphe Dire en un mot Quelle partie ne convient pas...?
APPLICATION (organiser) Utiliser l'information ou l'apprentissage en nouvelle situation	Appliquer Changer Démontrer Illustrer Manipuler Choisir Utiliser	Choisir les commentaires qui conviennent le mieux Dire comment, quand, où, pourquoi Dire ce qui arriverait Qu'arriverait-il si...? Quel serait le résultat? Ceci s'applique à... Cela signifie-t-il que...?
ANALYSE (démontrer) Séparer l'information pour arriver aux composantes de base et pour comprendre la structure de son organisation - identifier des éléments des rapports	Analyser Catégoriser Classer Comparer/opposer (ressemblances/différences) Différencier Distinguer Examiner Identifier des parties Inférer Faire un schéma Séparer	Quelle relation y a-t-il entre...? Analyser les coûts, les avantages et les conséquences Quel mobile y a-t-il...? Quel est le point de vue de...? Quel est le thème, l'idée principale, l'idée secondaire... Distinguer les faits des opinions, l'information pertinente et non pertinente Quelles contradictions...? Quelle technique persuasive...? Qu'est-ce que l'auteur pense, suppose...?

Compétence langagière cognitivo-académique		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
<p>SYNTHÈSE (mettre ensemble)</p> <p>Combiner des parties en un tout nouveau ou original Créativité</p>	<p>Combiner Composer Conclure Construire Créer Concevoir Développer Formuler Imaginer Inventer Faire Planifier Prédire Produire Suggérer Résumer</p>	<p>Formuler une hypothèse ou une question Préparer un plan d'action alternatif Tirer une conclusion basée sur des observations Et si...? Comment peut-on...? Comment pourrait-on...? Si...alors...? Établir une règle Que prédiriez-vous...?</p>
<p>ÉVALUATION (juger)</p> <p>Juger si oui ou non quelque chose est acceptable ou inacceptable selon des normes établies</p>	<p>Évaluer Choisir Comparer (pour/contre) Débattre Décider Évaluer Juger Justifier Priorité/rang Estimer Recommander</p>	<p>Êtes-vous d'accord? Donnez votre avis Que pensez-vous de...? Qu'est-ce que vous préférez? Qu'est-ce qui vaut mieux? Serait-ce mieux si...? Juger les partis pris, l'émotion, la motivation Le mieux... Le pire... Si..., alors...</p>

Annexe G

Tâches d'appréciation de rendement

TÂCHES D'APPRÉCIATION DE RENDEMENT

LISTE DE TÂCHES D'APPRÉCIATION DE RENDEMENT TIRÉE DU DOCUMENT « ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS, LANGUE SECONDE » DE CASLT/ACPLS

Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes

(Les enseignants devraient consulter le document mentionné ci-haut pour obtenir de plus amples détails)

Tâche	Instruments d'appréciation de rendement
<p>1. Produire un dépliant publicitaire <i>Champ d'expérience</i> : La conservation de l'environnement</p> <p>Tâche qui permet à un élève ou à un groupe d'élèves de créer un dépliant pour valoriser un programme, un service, un attrait touristique, et cetera</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un questionnaire pour l'élève • une échelle d'appréciation pour l'enseignant(e) • un tableau pour les élèves • une grille d'accompagnement pour les élèves • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e) • une fiche d'élaboration des critères • une grille d'appréciation vierge pour l'enseignant(e) • une fiche d'auto-appréciation de rendement pour l'élève
<p>2. Faire un débat <i>Champ d'expérience</i> : Le monde en mouvement</p> <p>Tâche qui permet à un groupe d'élèves, placés en équipes, de défendre leurs positions respectives par rapport à une question.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement pour les élèves • une fiche d'arguments en accord • une fiche d'arguments en désaccord • une fiche d'observation pour l'enseignant(e) • une fiche d'appréciation de rendement par un pair • une fiche de co-appréciation de rendement
<p>3. Écrire une autobiographie <i>Champ d'expérience</i> : Le mode de vie</p> <p>Tâche qui permet à un élève de se présenter par écrit.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement A ou B pour l'élève • un plan d'entretien pour deux élèves • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e) • une fiche d'élaboration des critères • une grille d'appréciation vierge • une fiche d'auto-appréciation de rendement pour l'élève
<p>4. Participer à un jeu de rôle structuré <i>Champ d'expérience</i> : La protection de soi</p> <p>Tâche qui permet de jouer le rôle d'une autre personne, ou son propre rôle, dans une situation aussi authentique que possible.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement pour les élèves • deux grilles d'appréciation par un pair • une liste de vérification pour l'enseignant(e)

Tâche	Instruments d'appréciation de rendement
<p>5. Participer à un jeu de rôle improvisé <i>Champ d'expérience</i> : Les ami(e)s</p> <p>Tâche qui permet de jouer le rôle d'une autre personne, ou son propre rôle, dans une situation aussi authentique que possible.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement pour les élèves • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e) • une fiche d'auto appréciation de rendement pour les élèves
<p>6. Présenter une saynète <i>Champ d'expérience</i> : Le crime et la violence</p> <p>Tâche qui permet à un groupe d'élèves de planifier et de présenter une situation dramatique de leur invention.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des grilles d'accompagnement pour les élèves • un plan d'entretien pour les élèves • des grilles d'appréciation pour l'enseignant(e) • une grille d'appréciation de rendement par des pairs
<p>7. Rédiger un récit <i>Champ d'expérience</i> : La francophonie dans le monde</p> <p>Tâche qui permet à un élève de raconter par écrit une suite d'événements réels ou fictifs.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un tableau pour l'élève • une grille d'appréciation • un retour réflexif
<p>8. Présenter une routine aérobique <i>Champ d'expérience</i> : Le mode de vie</p> <p>Tâche qui permet à un élève de faire faire à un groupe d'élèves une série d'exercices physiques divisée en 3 sections: échauffement, exercices cardio-pulmonaires et refroidissement.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement pour le groupe • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)
<p>9. Donner un exposé <i>Champ d'expérience</i> : Les voyages et les excursions</p> <p>Tâche qui permet à un élève ou à un groupe d'élèves de faire une présentation formelle sur un sujet donné dans le but d'informer un groupe cible.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • deux grilles d'accompagnement pour le groupe • un plan d'entretien pour deux élèves • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e) • une grille d'appréciation de rendement par un pair • une grille de co appréciation de rendement

Tâche	Instruments d'appréciation de rendement
<p>10. Créer un message publicitaire <i>Champ d'expérience</i> : Le monde du travail</p> <p>Tâche qui permet à un élève ou à un groupe d'élèves de faire de la publicité écrite ou orale pour un produit existant ou inventé sous forme écrite ou orale.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une grille d'accompagnement pour les élèves • un plan d'entretien • une grille d'appréciation pour l'enseignant(e)
<p>11. Faire une demande d'emploi par écrit <i>Champ d'expérience</i> : Les métiers et les professions</p> <p>Tâche qui permet à un élève de rédiger une lettre de demande d'emploi et un curriculum vitae pour poser sa candidature à un poste.</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • deux grilles d'accompagnement pour l'élève • un plan d'entretien • deux grilles d'appréciation pour l'enseignant(e)
<p>12. Produire un magazine <i>Champ d'expérience</i> : Les arts</p> <p>Tâche qui permet à un élève ou à un groupe d'élèves de préparer un magazine pour mettre en valeur les arts, les sports, les événements d'actualité, l'école, et cetera</p>	<p>En faisant cette tâche, l'enseignant et les élèves utilisent ces instruments d'appréciation de rendement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • deux grilles d'accompagnement pour les élèves • une fiche d'observation pour l'enseignant(e) • une fiche de co appréciation de rendement pour les groupes • un plan d'entretien pour deux élèves • deux grilles d'appréciation pour l'enseignant(e) • une fiche d'élaboration des critères d'évaluation du magazine • une fiche d'auto appréciation de rendement pour l'élève

Annexe H

Appréciation de rendement

- Exemple 1 - Grille d'observation des groupes
- Exemple 2 - Grille d'observation
- Exemple 3 - Auto-appréciation / Appréciation des pairs
- Exemple 4 - Auto-appréciation du groupe
- Exemple 5 - Auto-appréciation (grille d'accompagnement)
- Exemple 6 - Appréciation d'un pair (plan d'entretien)
- Exemple 7 - Appréciation d'un pair (plan d'entretien)
- Exemple 8 - Grille d'appréciation
- Exemple 9 - Grille d'appréciation
- Exemple 10 - Résumé des portfolios
- Exemple 11 - Auto-appréciation de l'enseignant

APPRÉCIATION DE RENDEMENT :

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT/E

Exemple 1

SUGGESTION : (a) N'observer qu'un ou deux groupes d'élèves par tâche et noter la date.

- (b) Barème : 4 = excellent
 3 = bien
 2 = satisfaisant
 1 = à améliorer

NOMS	DATES	RESTE À LA TÂCHE				FAIT UN EFFORT POUR PARLER FRANÇAIS				TOTAL
		1	2	3	4	1	2	3	4	
										8
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

Exemple 2

Barème : 4 = excellent 3 = bien 2 = satisfaisant 1 = à améliorer		CRITÈRES				Dates des observations	Total /16
		a persisté dans la tâche	a assumé beaucoup de responsabilité	a coopéré avec les autres	a fait des efforts pour parler en français		
NOMS							
1	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
2	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
3	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
4	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
5	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
6	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
7	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
8	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
9	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
10	_____	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____	_____

Adapté de : Plonia Carbonneau, Conseil d'éducation de Carleton

APPRÉCIATION DU TRAVAIL EN GROUPE

Exemple 3

Nom: _____
 Date: _____
 Sujet: _____
 Groupe: _____

PARTIE I : AUTO-APPRÉCIATION

Barème : 1. à améliorer
 2. plus ou moins
 3. pour la plupart
 4. très bien

J'ai contribué à la discussion.	/4
J'ai félicité les autres de leur contribution.	/4
J'ai aidé les autres membres du groupe ou j'ai demandé de l'aide au besoin.	/4
J'ai essayé de parler français.	/4
J'ai pu communiquer les messages en français.	/4

PARTIE II : Appréciation DES PAIRS

Appréciation DES MEMBRES DU GROUPE					
Il/elle a contribué à la discussion.	/4	/4	/4	/4	/4
Il/elle a félicité les autres de leur contribution.	/4	/4	/4	/4	/4
Il/elle a aidé les autres membres du groupe ou il/elle a demandé de l'aide au besoin.	/4	/4	/4	/4	/4
Il/elle a essayé de parler français	/4	/4	/4	/4	/4
Il/elle a pu communiquer le message en français	/4	/4	/4	/4	/4
TOTAL	/20	/20	/20	/20	/20

Adapté de McConnell, R., Collins, R, *Passages 3*, Les Éditions Addison-Wesley Ltée © 1994.

APPRÉCIATION DU GROUPE

Exemple 4

Compléter ensemble ce formulaire. Le (la) chef du groupe va diriger la discussion.
Le (la) secrétaire va encercler la meilleure réponse selon le consensus du groupe.

1. Notre groupe a fait des efforts pour comprendre les directives.
oui pour la plupart plus ou moins non (à améliorer)
2. Notre groupe a discuté les directives afin de s'assurer que tous les membres les avaient comprises.
oui pour la plupart plus ou moins non (à améliorer)
3. Notre groupe est resté à la tâche.
toujours pour la plupart plus ou moins à améliorer
4. Notre groupe a parlé en français.
toujours pour la plupart plus ou moins à améliorer
5. Tous les membres ont contribué des idées.
tout le monde la majorité la moitié moins de la moitié
6. Chaque personne a écouté les autres sans les interrompre.
toujours pour la plupart plus ou moins à améliorer
7. Tout le monde s'est entraidé au besoin.
toujours pour la plupart plus ou moins à améliorer
8. Notre groupe a partagé les ressources.
toujours pour la plupart plus ou moins à améliorer
9. Tout le monde a contribué à la réalisation de la tâche.
tout le monde la majorité la moitié moins de la moitié
10. Signatures des membres du groupe :

Activité : Rédiger un *curriculum vitae*

Nom : _____

Date : _____

Consignes : Écris maintenant ton *curriculum vitae*

Échéancier : Tu as une semaine pour le produire.

Les critères ci-dessous serviront de base à l'appréciation de ton *curriculum vitae*.

Le contenu

J'ai inclus

- les renseignements personnels
- mon nom
- mon adresse
- mon numéro de téléphone
- les langues parlées et écrites
- la formation
- les loisirs, intérêts, activités parascolaires
- les références personnelles et professionnelles (avec permission)

§
§
§
§
§
§ §
§

La clarté

J'ai utilisé des énoncés brefs et précis

§

Les conventions

- Mon CV est sur du papier 8 ½ X 11
- Je me suis présenté(e) en 2 pages maximum
- J'ai utilisé l'ordre chronologique (commençant par le plus récent) pour ma formation et mes expériences
- J'ai préparé un CV propre et attirant

§
§
§
§

La langue

J'ai utilisé

- une orthographe lexicale et grammaticale correcte

§

Les stratégies

J'ai utilisé

- des modèles de CV
 - la grille d'accompagnement
 - des ressources
- Lesquels?

§
§
§

Adapté de : L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde (niveau avancé), ACPLS, p 168

**CRITÈRES DE VÉRIFICATION
POUR L'APPRÉCIATION DE RENDEMENT D'UN PAIR**

Exemple 6

Activité : Rédiger un *curriculum vitae*

Curriculum vitae de _____

Révisé par : _____ Date : _____

Consignes : Coche (/) pour donner ta rétroaction. Coche (\) à vérifier si tu n'es pas sûr(e) de ta rétroaction.

	Oui	Non	À vérifier
La communication			
<i>Contenu</i>			
Tu as indiqué			
- ton nom	_____	_____	_____
- ton adresse	_____	_____	_____
- ton numéro de téléphone	_____	_____	_____
- les langues parlées et écrites	_____	_____	_____
- ta formation	_____	_____	_____
- l'expérience			
travail	_____	_____	_____
bénévolat	_____	_____	_____
- tes loisirs, intérêts, activités parascolaires	_____	_____	_____
- tes références personnelles et(ou) professionnelles	_____	_____	_____
<i>Clarté</i>			
Tu as utilisé un style bref et précis	_____	_____	_____
Les conventions			
Tu as			
- utilisé un traitement de texte pour préparer ton CV sur du papier 8½ X 11	_____	_____	_____
- utilisé 2 pages maximum	_____	_____	_____
- utilisé l'ordre chronologique	_____	_____	_____
- préparé un CV propre et attirant	_____	_____	_____
Les stratégies			
Tu as utilisé			
- les modèles	_____	_____	_____
- la grille d'accompagnement	_____	_____	_____
- les ressources	_____	_____	_____
Les commentaires			
Deux points forts		
		
Un point à améliorer		

Tiré de : L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde (niveau avancé), ACPLS, p 169

TABLEAU D'APPRÉCIATION DE RENDEMENT D'UN PAIR

Exemple 7

Activité : Produire un message publicitaire pour la télévision

Noms : _____

Date : _____

Consigne : Écoutez et regardez le message publicitaire présenté pour vos ami(e)s. Remplissez ensuite les cases du tableau.

Communication	
Le nom du produit	
Le marché cible Pour qui est le produit?	
Le ton	Encerclez - La publicité est :
De quelle manière la publicité est-elle présentée?	Drôle Sérieuse Intrigante Inattendue Légère Informative Sophistiquée Autre :
Les avantages du produit selon les créateurs	1. 2.
La publicité est (in)efficace	Expliquez :
La publicité est attirante	Expliquez :
Quelques aides audio/visuelles utilisées	1. 2.
Langue	
Fournissez un exemple pour chacun des trois types de phrases : déclarative, interrogative, exclamative.	1. 2. 3.
Donnez un exemple de comparatif ou de superlatif.	1.
Donnez un exemple d'impératif.	1.
Donnez un exemple de : (à déterminer par l'enseignant(e))	1.
Voulez-vous acheter ce produit?	Pourquoi?
Des points forts :	1. 2.
Pour rendre la publicité plus intéressante, nous suggérons

Adapté de : L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde (niveau avancé), ACPLS, p 160-161

Activité : Faire un rapport de recherche

Nom : _____

Date : _____

Sujet : _____

Communication - Organisation

Excellente	La structure est apparente et facilite la compréhension en menant le lecteur par étapes naturelles du début à la fin.	-
Bonne	La structure est apparente.	-
Satisfaisante	La structure n'est pas toujours apparente, mais n'empêche pas la compréhension.	-
Insatisfaisante	La structure n'est pas apparente ou elle empêche la compréhension.	-

Communication - Contenu, clarté et apparence

Excellente	Tu as présenté un document d'apparence finie, qui renseigne clairement et précisément sur son sujet.	-
Bonne	Tu as présenté un document qui montre une bonne finition, qui fait preuve de clarté la plupart du temps, qui a un certain niveau de précision.	-
Satisfaisante	Tu as présenté un document qui manque un peu de finition, qui présente en gros le sujet, qui ne montre pas de précision.	-
Insatisfaisante	Tu as présenté un document qui manque de clarté et de détails.	-

Langue - Précision

Excellente	Les structures et le vocabulaire sont convenables et aident à faire passer le message.	-
Bonne	Les structures et le vocabulaire sont le plus souvent convenables.	-
Satisfaisante	Les structures et le vocabulaire sont assez souvent convenables. Des erreurs peuvent forcer parfois l'interprétation.	-
Insatisfaisante	Erreurs fréquentes qui nuisent à la compréhension.	-

Langue - Orthographe

Excellente	L'orthographe grammaticale et lexicale est généralement correcte.	-
Bonne	Quelques erreurs.	-
Satisfaisante	Des erreurs, mais les mots de haute fréquence sont maîtrisés.	-
Insatisfaisante	Erreurs trop nombreuses.	-

Stratégies - Utilisation d'une variété de ressources

Excellente	Tu as utilisé de nombreuses ressources.	-
Bonne	Tu as trouvé des ressources assez variées.	-
Satisfaisante	Tu as utilisé des ressources, mais elles sont peu variées.	-
Insatisfaisante	Tu n'as utilisé qu'une seule ressource.	-

Commentaires

.....

.....

Adapté de : L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde (niveau avancé), ACPLS, p 142-143

GRILLE D'APPRÉCIATION

Exemple 9

Activité : Présenter une routine aérobique

Noms : _____

Date : _____

Communication

1. une routine en 3 parties -
2. une routine de 15 exercices -
3. chaque élève a encouragé les participants -

Excellente	Présence des 9 éléments	-
Satisfaisante	Présence de 6 à 8 éléments	-
Insatisfaisante	Présence de 5 éléments ou moins	-

Langue

4. une prononciation juste -
5. l'utilisation correcte de l'impératif du verbe -
6. l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (les verbes d'action, les parties du corps, les expressions pour encourager) -

Excellente	Peu d'erreurs	-
Satisfaisante	Quelques erreurs	-
Insatisfaisante	Trop d'erreurs qui nuisent à la communication	-

Utilisation des stratégies

7. la musique appropriée -
8. les gestes accompagnent les exercices -
9. la mémorisation -
10. le volume de la voix est approprié -
11. la pratique de la routine -

Excellente	Présence des 5 stratégies	-
Satisfaisante	Présence de 4 stratégies	-
Insatisfaisante	Présence de moins de 4 stratégies	-

Commentaires :
.....

Adapté de : L'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde (niveau avancé), ACPLS, p.134

« 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

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

Types de présentations

- 7 Chemise de classement
- 7 Chemise-accordéon
- 7 Boîtes
- 7 Plateau amovible
- 7 Albums de découpures

Contenu à faire

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

Rangement à faire

- 7 Grandes boîtes
- 7 Contenants en plastique (caisses de lait)
- 7 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.

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'autre matériel authentique 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 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, p. 11 à 13.

GRILLE D'AUTO-APPRÉCIATION DE RENDEMENT 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'interrompe 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 résultats d'apprentissage visés de chaque tâche et la façon de l'accomplir.				
6. Je fournis beaucoup d'aide contextuel, y compris l'aide audio-visuel.				
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. (la compréhension orale, la production orale non-interactive, l'interaction orale, la compréhension écrite, la production écrite)				
10. J'organise les activités en trois phases : préparation; réalisation; intégration				
11. Je varie mes stratégies d'enseignement pour inclure le travail coopératif en paires et en petits groupes.				

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

GRILLE D'AUTO-APPRÉCIATION DE RENDEMENT DE L'ENSEIGNANT

C. Mes activités d'appréciation

	T	S	Q	J
1. Je planifie des activités d'appréciation de rendement.				
2. Le choix d'activités et le barème d'appréciation reflètent les résultats d'apprentissage visés des activités d'apprentissage.				
3. Mes élèves savent à l'avance quand l'appréciation aura lieu, en quoi elle consistera et comment je noterai leur performance.				
4. Les activités d'appréciation 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 compétence en même temps.				
7. Je note régulièrement le développement des cinq habiletés. (la compréhension orale, la production orale non-interactive, l'interaction orale, la compréhension écrite, la production écrite)				
8. Mon processus d'appréciation de rendement respecte les paramètres établis vis-à-vis du pourcentage de la note finale alloué à chaque compétence.				

D. Réflexions:

1. Mes points forts sont :

2. Je pourrais améliorer mon enseignement dans les domaines suivants :

3. Un aspect sur lequel je vais travailler est :

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

Annexe I

Feuilles de planification

PLAN DE LEÇON

Résultats d'apprentissage :
Tâche finale :
Interaction du groupe :
Habilité sociale :
Interdépendance positive : <i>Rôle :</i> <i>Ressources :</i> <i>Récompense :</i> <i>Séquence :</i> <i>Motivation :</i> <i>Identité :</i>
Réflexion : <i>Individuelle :</i> <i>Petit groupe :</i> <i>Grand groupe :</i>
Rendement : <i>Comment?</i> <i>Par qui?</i>

Adapté de : *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Abrami *et al*, Les éditions de la Chenelière, 1996.

Chapitre

Leçon

THÈME :

Niveau _____ Sujet : _____

RÉSULTAT
D'APPRENTISSAGE

COGNITIFS

AFFECTIFS

INTERACTIFS

ACTIVITÉ

VERBAL
LINGUISTIQUE

LOGIQUE
MATHÉMATIQUE

INTRAPERSONNEL

INTERPERSONNEL

POURRAIT ATTEINDRE LES RÉSULTATS
D'APPRENTISSAGE

VISUEL - SPATIAL

Imagination
(Peut incorporer les 8 intelligences)

MUSICAL RYTHMIQUE

olfactive/gustative

Tiré de Brucish, Anne J. D. Multiple Intelligence Lesson Plan Book, 1990-1995, Zephyr Press.
Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

Unité

C	O	N	S	T
Apprentissage coopératif	Organigrammes (représentations graphiques)	Niveaux de pensée	Stratégies d'indépendance	Tâches

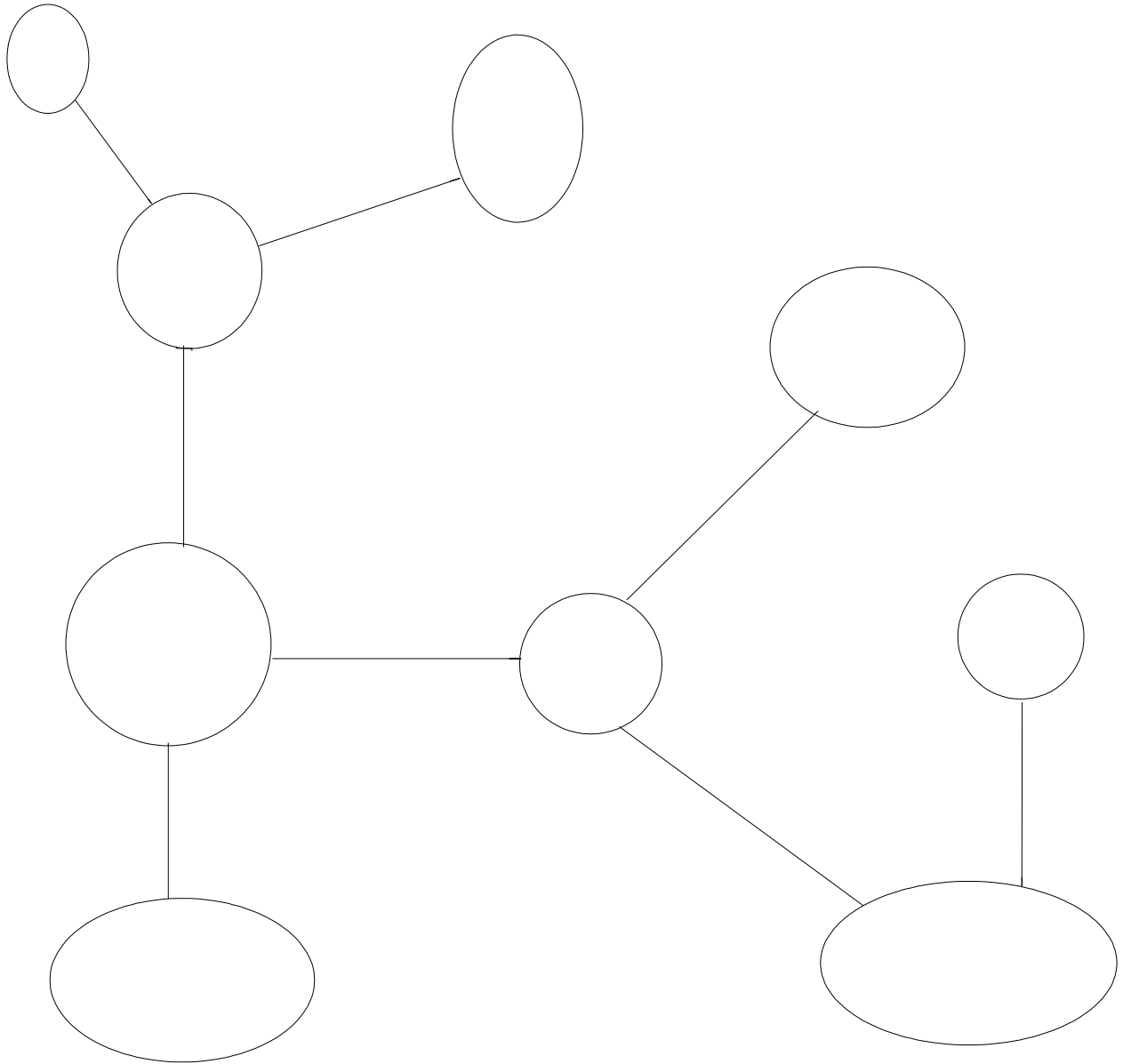
R	U	I	R	E
Résultats d'apprentissage	Utilisation des ressources	Intelligences Multiples	A) Réflexion B) Réinvestissement	Évaluation (appréciation de rendement)

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «*L'apprentissage actif à l'élémentaire*».

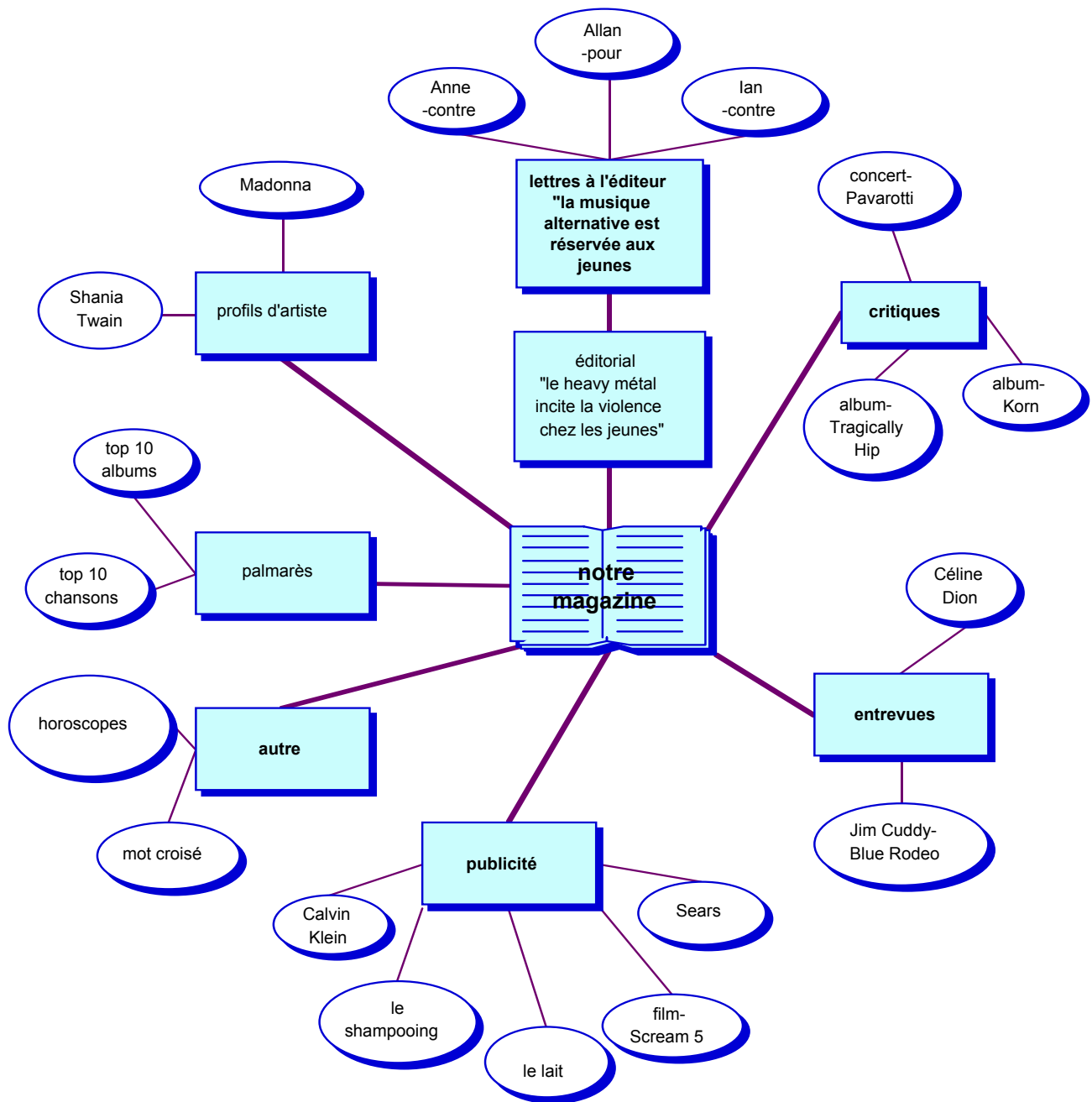
Annexe J

Représentations graphiques

La carte sémantique



La carte sémantique : La planification de la tâche finale



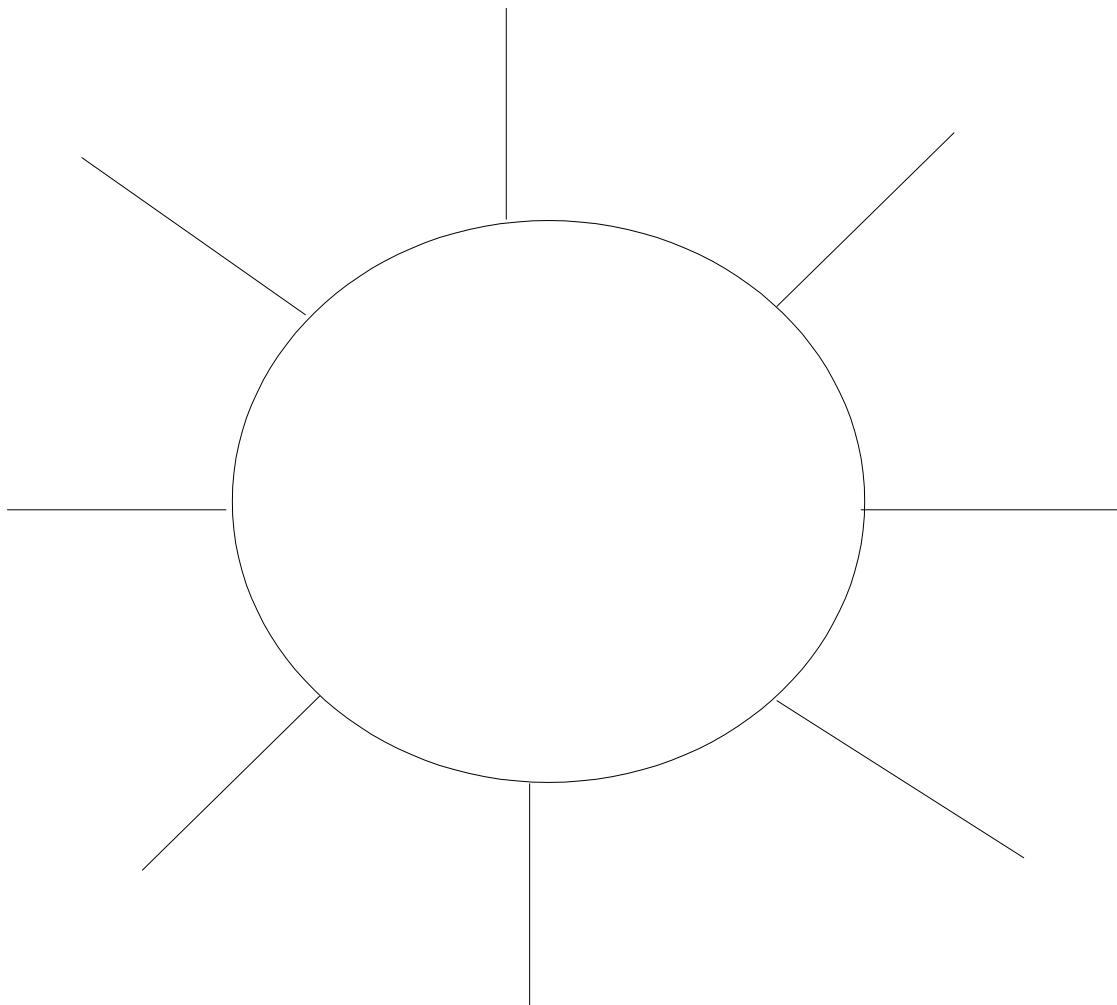
(Basé sur l'information dans l'unité 2: *Magazine Sons & Images*, de « *En Direct 2* »
Carte créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* »)

Guide d'anticipation

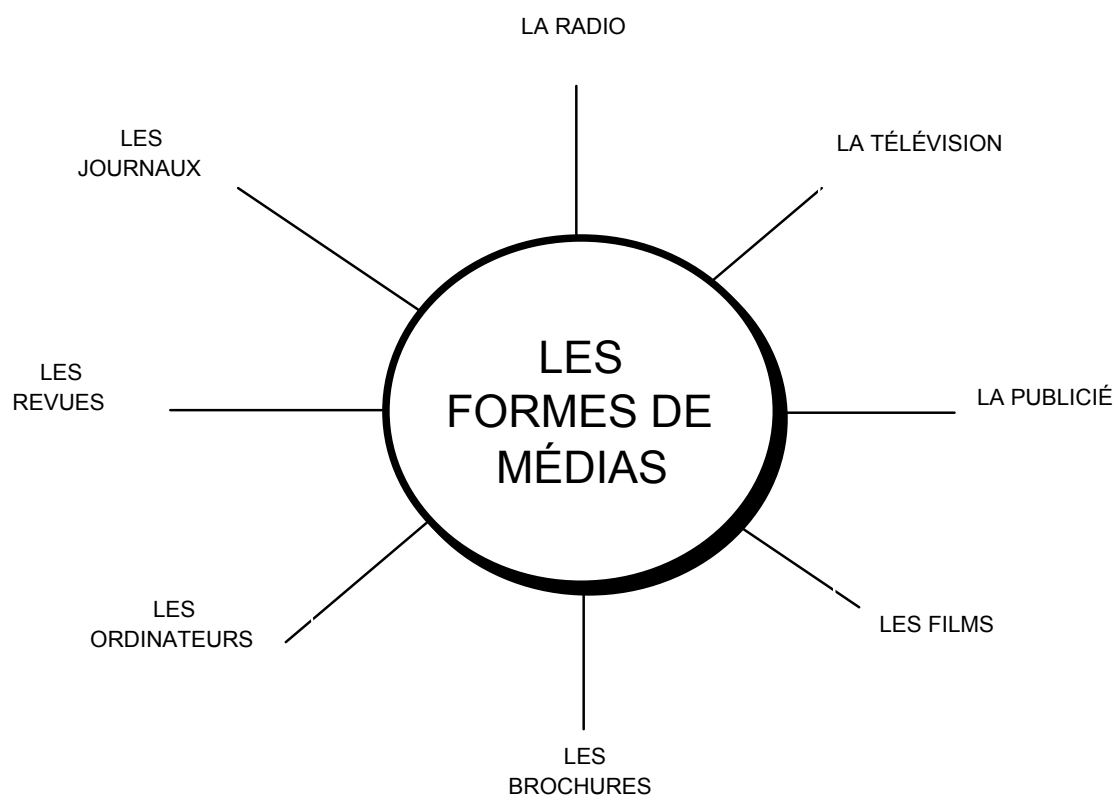
énoncés	Après le visionnage de l'épisode 1 et <u>avant</u> le visionnage de l'épisode 2		Après le visionnage de l'épisode 2	
	d'accord	en désaccord	d'accord	en désaccord
Evelyn va rester à Montréal du 19 ^e siècle				
Romuald, le brigand, va se venger sur Élisabeth.				
Patrick va essayer de confisquer le médaillon d'Evelyn.				
Élisabeth Chénier est un fantôme.			à discuter	à discuter
Evelyn marchera sur le grand fil de fer à l'école nationale de cirque.				

(Basé sur l'information dans les films Module 3 et Module 4 de la série « *Pour tout dire* ».)

Analyse l'étoile



ANALYSE L'ÉTOILE



(Basé sur l'information dans l'unité expérientielle « *Les Médias* » du Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (Représentation créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* »)

Prédiction/Évaluation

SVA

THÈME DE LECTURE		
S (Ce que je sais)	V (Ce que je veux savoir)	A (Ce que j'ai appris)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.

Prédiction/Évaluation

SVA

La loi des jeunes contrevenants		
S (Ce que je sais)	V (Ce que je veux savoir)	A (Ce que j'ai appris)
<ol style="list-style-type: none"> 1. C'est une loi qui s'applique aux jeunes. 2. Les conséquences et les peines sont différentes de celles des adultes. 3. On peut être placé en liberté surveillé. 4. On ne publie pas les noms des jeunes contrevenants. 5. On ne va pas en prison. 6. Je pense qu'il existe d'autres droits. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les âges des jeunes à qui la loi s'applique? 2. Est-ce qu'il existe d'autres peines? 3. Quelle est la peine maximale qu'un jeune peut recevoir? 4. Pourquoi est-ce qu'on ne publie pas les noms? 5. Pourquoi les jeunes ne servent-ils pas de temps en prison? 6. Est-ce qu'il existe d'autres droits? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ça concerne les jeunes entre 12 et 17 ans. 2. Quelques peines sont la restitution des biens, les amendes, les travaux communautaires, le placement sous garde. 3. La peine maximale est 5 ans (3 ans sous garde et 2 ans sous surveillance); les dossiers sont détruits après 5 ans; ça donne une deuxième chance aux jeunes. 4. On le publie seulement si le jeune est considéré dangereux. 5. Une peine de prison est possible pour les crimes très sérieux (ex. meurtre prémédité Ô tribunal pour adultes) 6. On essaie de réhabiliter ou d'aider les jeunes plutôt que de les punir. 7. Il y a un tribunal particulier pour les jeunes.

(Basé sur l'information dans l'unité 3 : Droits au but, de « *En Direct 2* ».)

Juger/Évaluer

PMI - Plus, moins, intéressant

Cet organigramme encourage les élèves à identifier les avantages, les désavantages, et ce qu'ils trouvent intéressant à propos d'un sujet. On essaie d'inclure le même nombre d'idées pour chaque catégorie. Cet organigramme encourage les élèves à réfléchir aux désavantages de façon positive.

P (+)	
M (-)	
I (?)	

Évaluation

PMI - Plus, moins, intéressant

Les Graffiti

P (+)	<ul style="list-style-type: none">u ce sont des véhicules publicitaires pour les causes sociales, politiques et artistiquesu deux techniques de peinture sont les bombes aérosol et des pochoirs
M (-)	<ul style="list-style-type: none">u ils se trouvent partoutu le style est quelquefois imité en publicité
I (?)	<ul style="list-style-type: none">u Est-ce un crime? Du vandalisme?u Dans certaines villes, est-ce qu'il existe des lieux où les graffiti sont permis?

-(Basé sur l'information dans l'unité 2 : Magazine Sons & Images, de « *En Direct 2* ».)

4 carrés

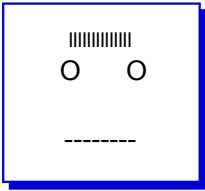
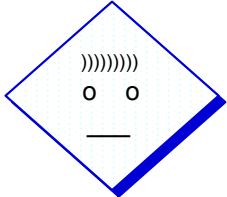
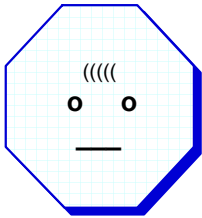

Quatre différentes manières de s'exprimer

un dessin ou un schéma	un rap ou une chanson
une liste de mots-clé	une analogie (avec les liens)

4 carrés

Quatre différentes manières de s'exprimer

Le racisme et la discrimination

un dessin ou un schéma	un rap ou une chanson	
		<p>Écoutez nous, On chante pour vous Toute humanité.</p> <p>On est frère, On est soeur On crie fraternité !</p>
		<p>Écoutez nous On chante pour vous On veut égalité !</p> <p>Acceptons nous, Nos différences Vivez en liberté.</p>
une liste de mots-clé	une analogie sur le racisme	
<ol style="list-style-type: none">1. un raciste2. les injustices3. la discrimination4. les différences5. un préjugé6. des stéréotypes7. se moquer8. minoritaire9. une généralisation	<p>Un jour un mineur était en train de chercher de l'or. Il a trouvé un métal de couleur blanc grisâtre, mais il ne l'a pas reconnu et il l'a rejeté. Le métal était du platine.</p> <p>Raisonnement: Quelquefois la valeur des êtres humains n'est pas reconnue à cause de son apparence.</p>	

(Basé sur l'information dans l'unité modèle « *Racisme et Discrimination* », 12^e année, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan)

4 carrés

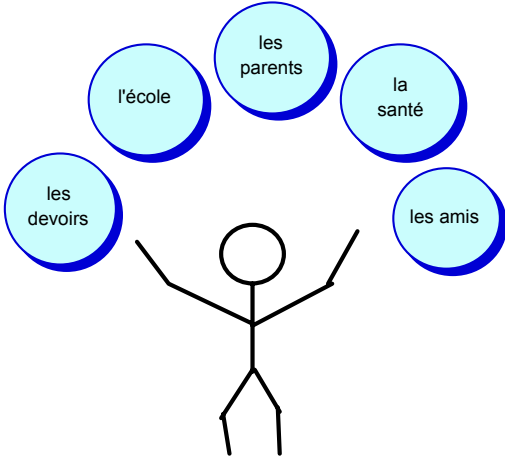
Quatre différentes manières de s'exprimer :

des exemples (3)	des non-exemples (3)
une comparaison	un dessin ou un schéma

4 carrés

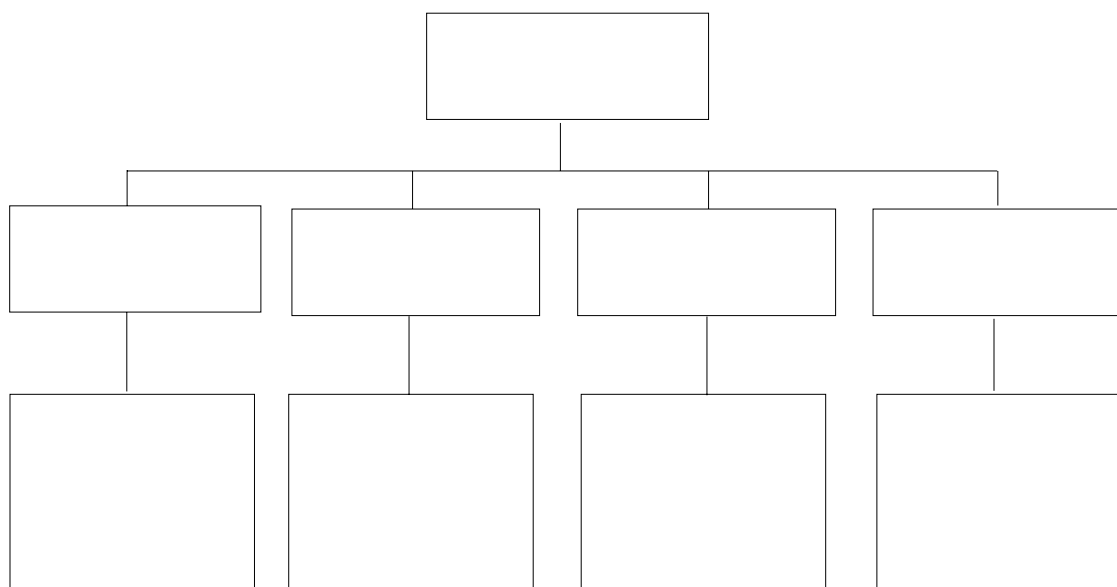
Quatre différentes manières de s'exprimer

Le stress

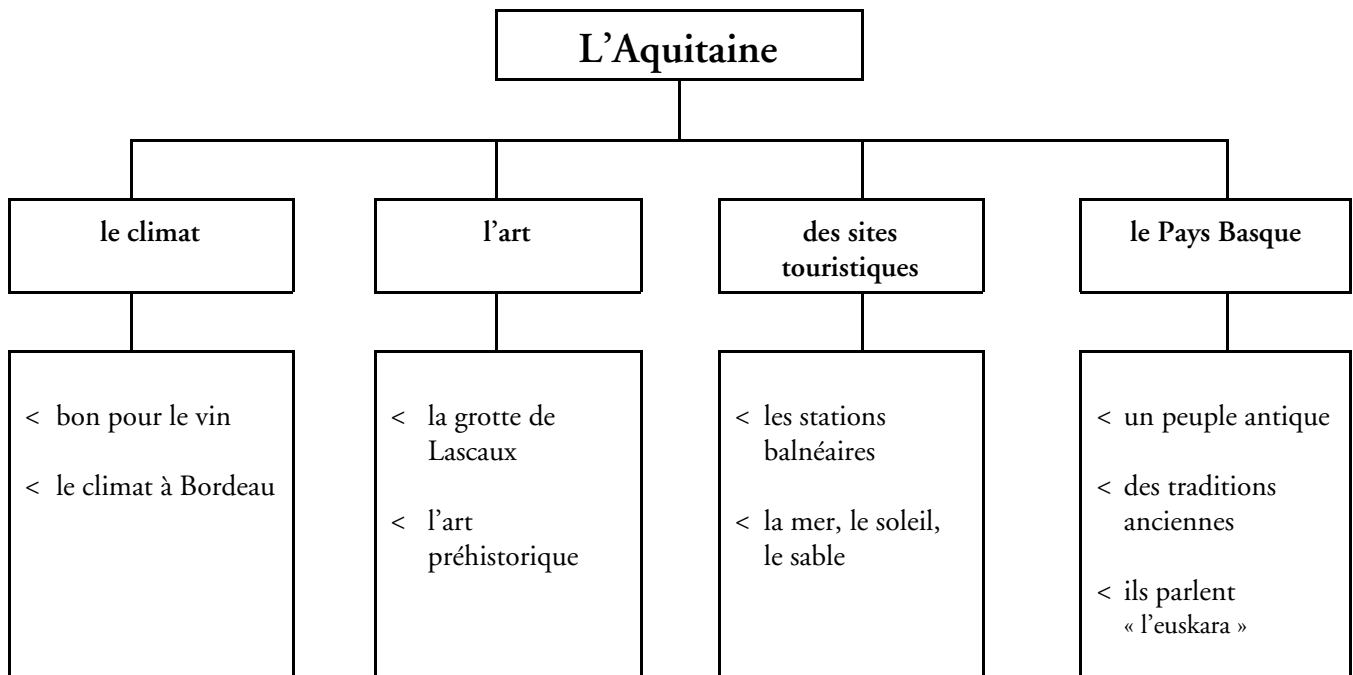
<p>des exemples (3)</p> <ul style="list-style-type: none">• écrire un examen sans avoir étudié• ne pas faire d'exercices ou d'activités physiques• faire face aux difficultés tout seul	<p>des non-exemples (3)</p> <ul style="list-style-type: none">• écrire un examen après avoir étudié une heure par soir pendant une semaine• faire de l'exercice pour réduire la tension• parler avec des amis, la famille ou un conseiller
<p>une comparaison</p> <p>Le stress, c'est comme des haltères de 500 livres sur les épaules.</p>	<p>un dessin ou un schéma</p> 

(Basé sur l'information dans l'unité 4 : Face aux défis, de « *Voyages 1* ».)

Les caractéristiques - texte descriptif

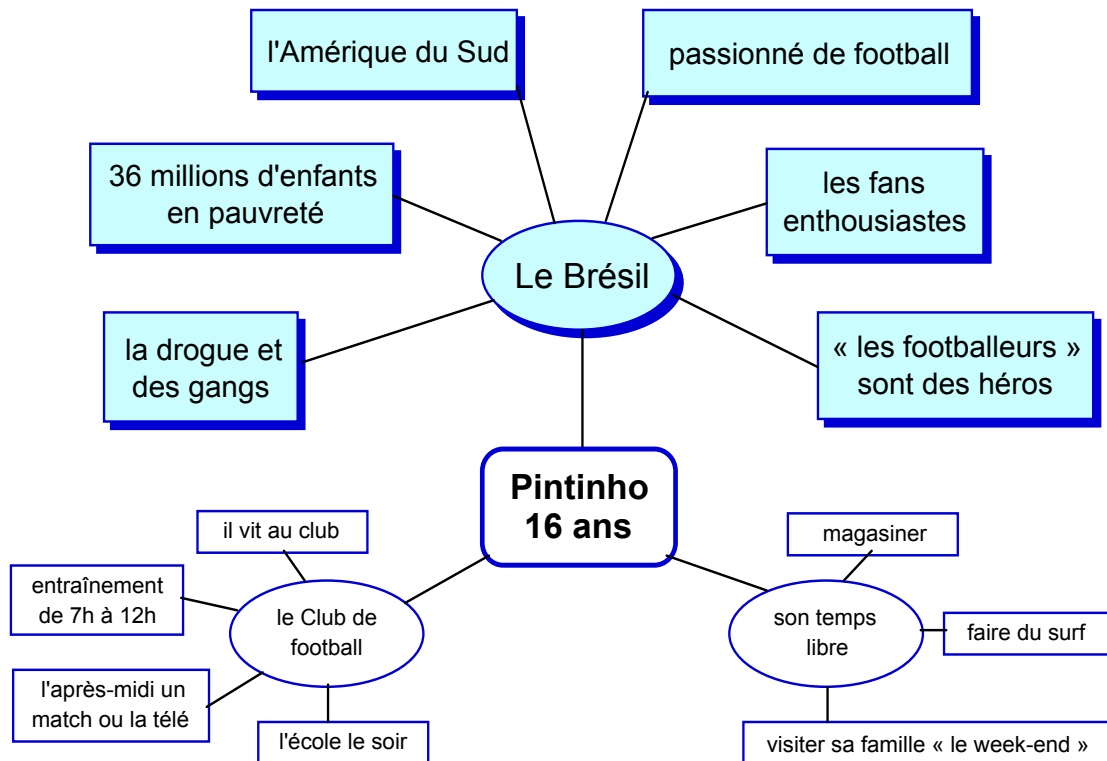


Les caractéristiques - texte descriptif



(Basé sur l'information dans l'unité 4 : À la française!, de « *Voyages 3* ».)

Avoir 16 ans au Brésil

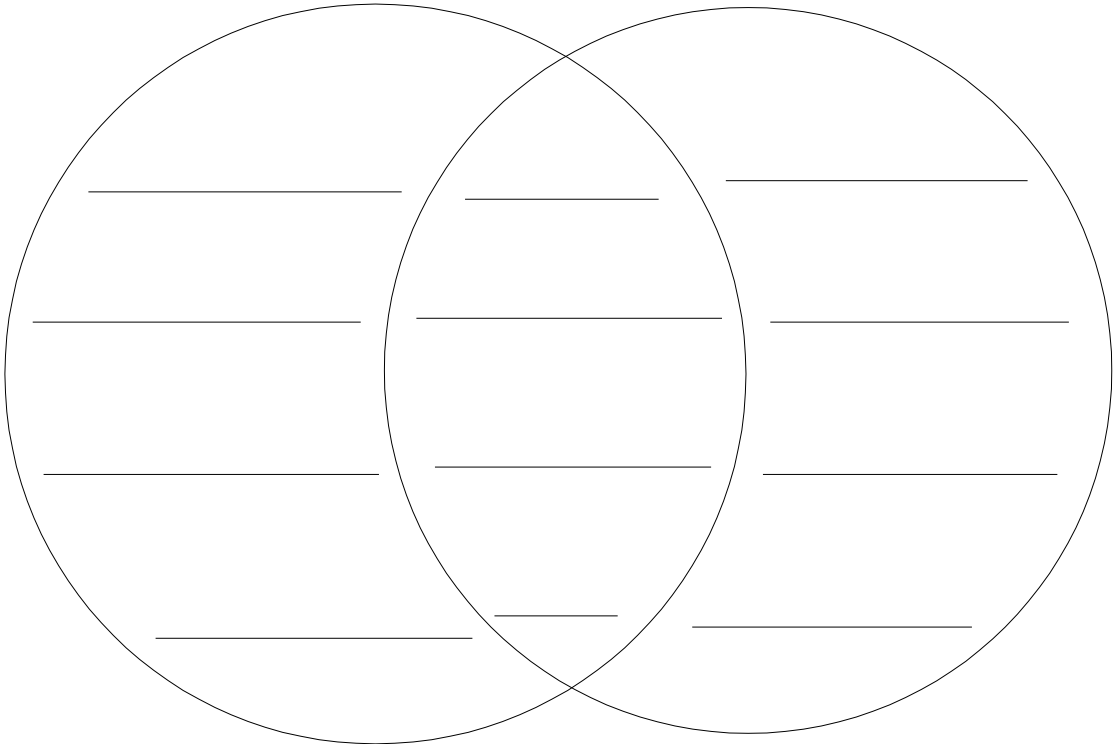


(Basé sur l'information dans l'unité 4, cahier d'activité, page 112, de « Voyages 2 »
Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « Inspiration »)

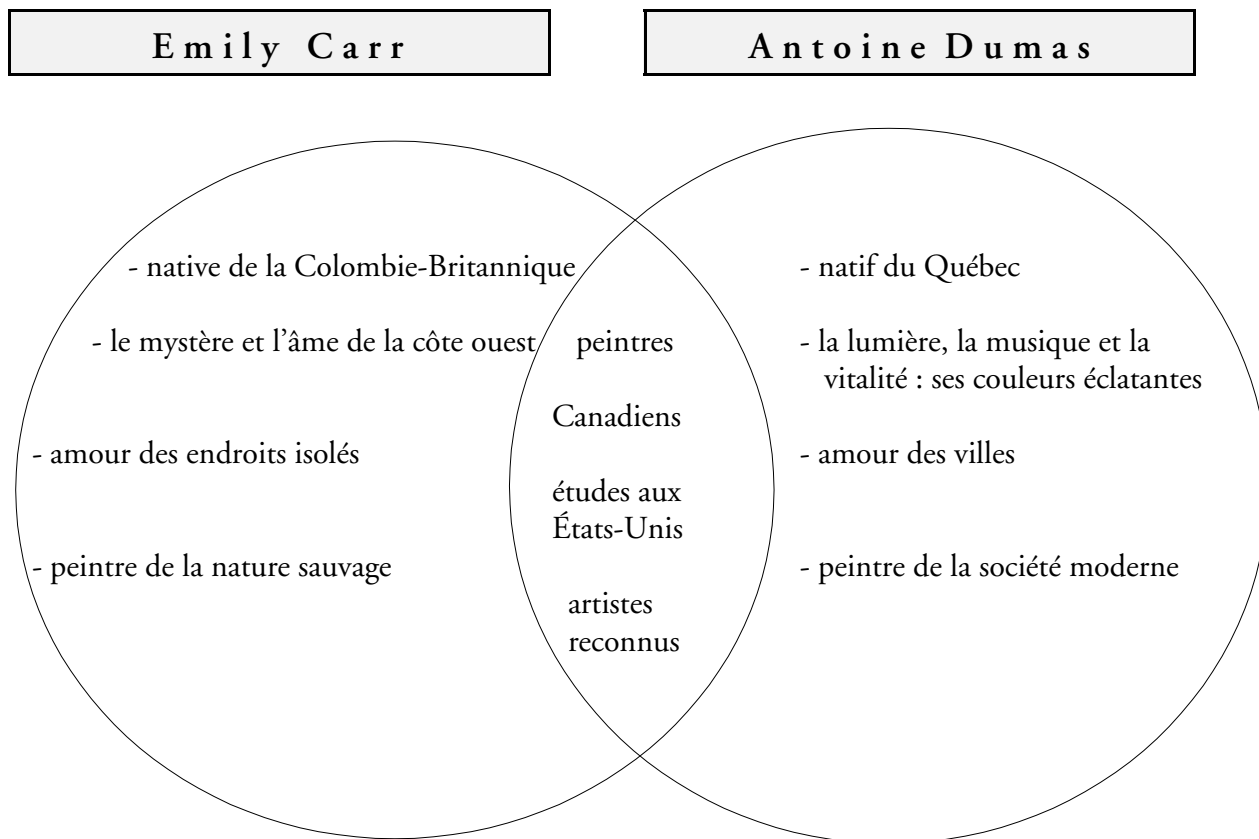
Comparaison - Contraste

--

--



Comparaison - contraste : deux artistes canadiens



(Basé sur l'information dans l'unité 5 : C'est tout un Canada, de « *Voyages 1* » diagramme de Venn)

Comparaison et contraste

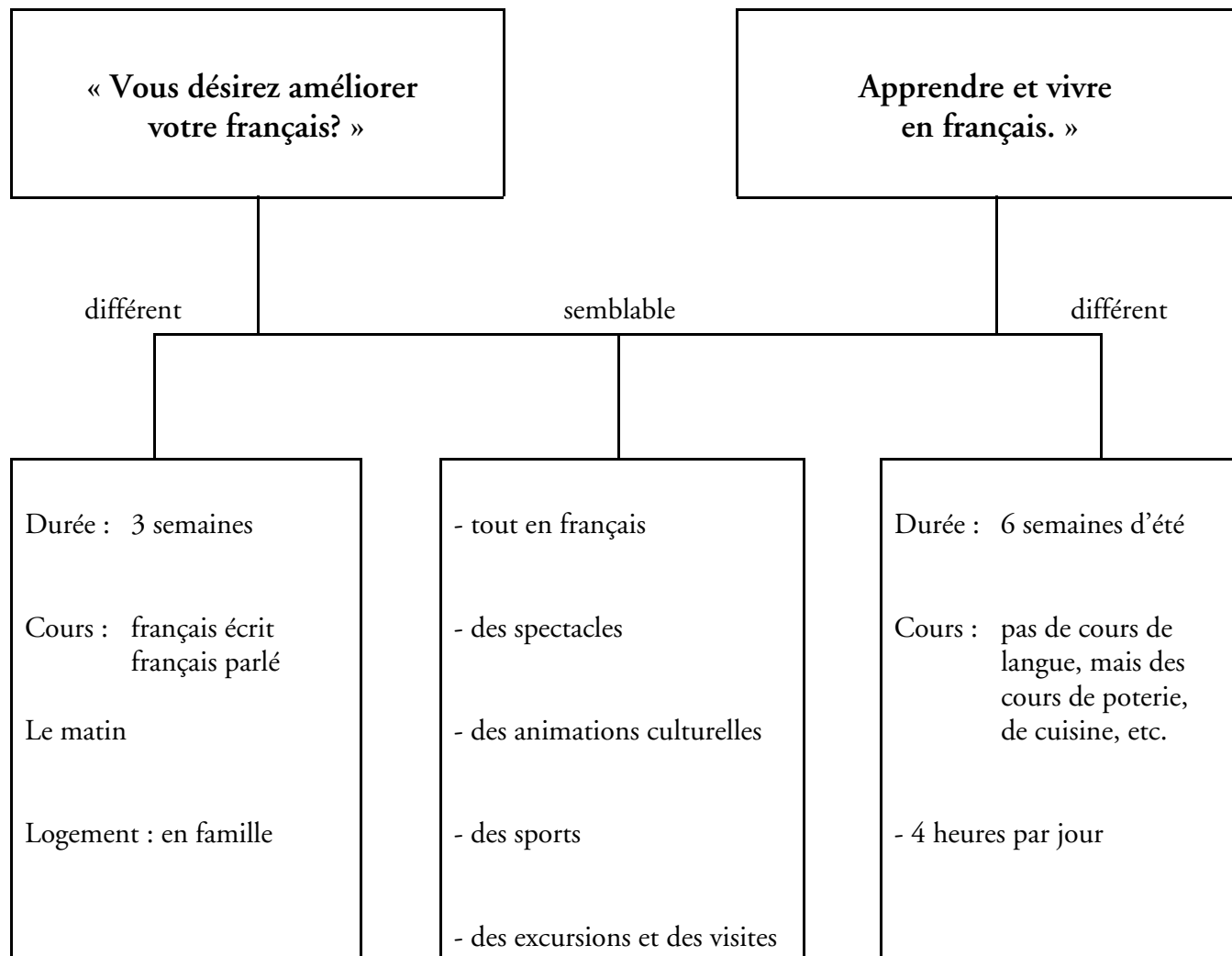
Différent

Semblable

Différent

Comparaison - contraste :

Deux annonces de programmes d'études du français



(Basé sur l'information dans l'unité 1: Franco-tour, de « *En Direct 2* ».)

La matrice

SUJET				

La matrice

Les centres de conditionnement physique			
Nom du centre	les sports et les activités	les cours et les leçons	l'équipement et les installations
Cardio Club	<ul style="list-style-type: none"> - l'aérobie - le jogging - la marche 	<ul style="list-style-type: none"> - programme de musculation - programme de conditionnement physique 	<ul style="list-style-type: none"> - des poids et des haltères - des barres olympiques - des bicyclettes stationnaires - des machines à ramer - un circuit d'appareils
Centre de plein-air du lac Philippe	<ul style="list-style-type: none"> - des randonnées en ski de fond - le ski de fond et la spéléologie - le camping d'hiver - la marche - la bicyclette 	<ul style="list-style-type: none"> - le canotage - la voile - la natation 	
Centre récréatif Maisonneuve inc.	<ul style="list-style-type: none"> - le soccer - le squash - le raquetball - le patinage à roulettes - le tennis de table - la danse moderne 	<ul style="list-style-type: none"> - des leçons de golf 	<ul style="list-style-type: none"> - du tennis de table - un terrain intérieur pour le soccer - des tables de billards - les quilles
Centre sportif 2020 inc.	<ul style="list-style-type: none"> - le tennis - le water-polo - l'aquaforme - le badminton - le basket-ball - le volley-ball 	<ul style="list-style-type: none"> - la natation 	<ul style="list-style-type: none"> - des courts de tennis - des piscines - un bain tourbillon - un sauna
Le spa St-Michel	<ul style="list-style-type: none"> - le jazz-en-forme - le massage - la danse - le yoga - le taekwon-do 	<ul style="list-style-type: none"> - l'auto-défense pour les femmes - des cours de relaxation - programme d'amaigrissement 	<ul style="list-style-type: none"> - un hydra gym - une piscine - un bain tourbillon - un bain eucalyptus - un sauna

(Basé sur l'information dans l'unité 1 : À votre santé, de « *En Direct 1* ».)

SUJET

POUR

ET

CONTRE

Pour et contre

FAIRE PARTIE D'UNE BANDE D'AMIS

POUR

- aide les jeunes dans les moments difficiles

- aide à apprendre à être sociable

- développe l'esprit de solidarité

- aide à apprendre la collaboration

ET

CONTRE

- peut créer des conflits dangereux

- tire avantage des faibles

- détruit les caractéristiques distinctes de chaque jeune

- ne permet pas assez de liberté individuelle

(Basé sur l'information dans l'unité 2 : Pour le meilleur et pour le pire! de « *En Direct 1* ».)

SITUATION PROBLÉMATIQUE

CAUSES

CONSÉQUENCES

SOLUTIONS

RISQUE DE DISPARITION DE 8000 ESPÈCES D'ANIMAUX

CAUSES

la population

- une augmentation de la population mondiale
- la destruction du territoire sauvage
- un manque de nourriture

la pollution

- de l'air et de l'eau
- les lignes électriques
- les insecticides et les pesticides

la chasse

- une chasse intensive et abusive sur des espèces pour le profit

CONSÉQUENCES

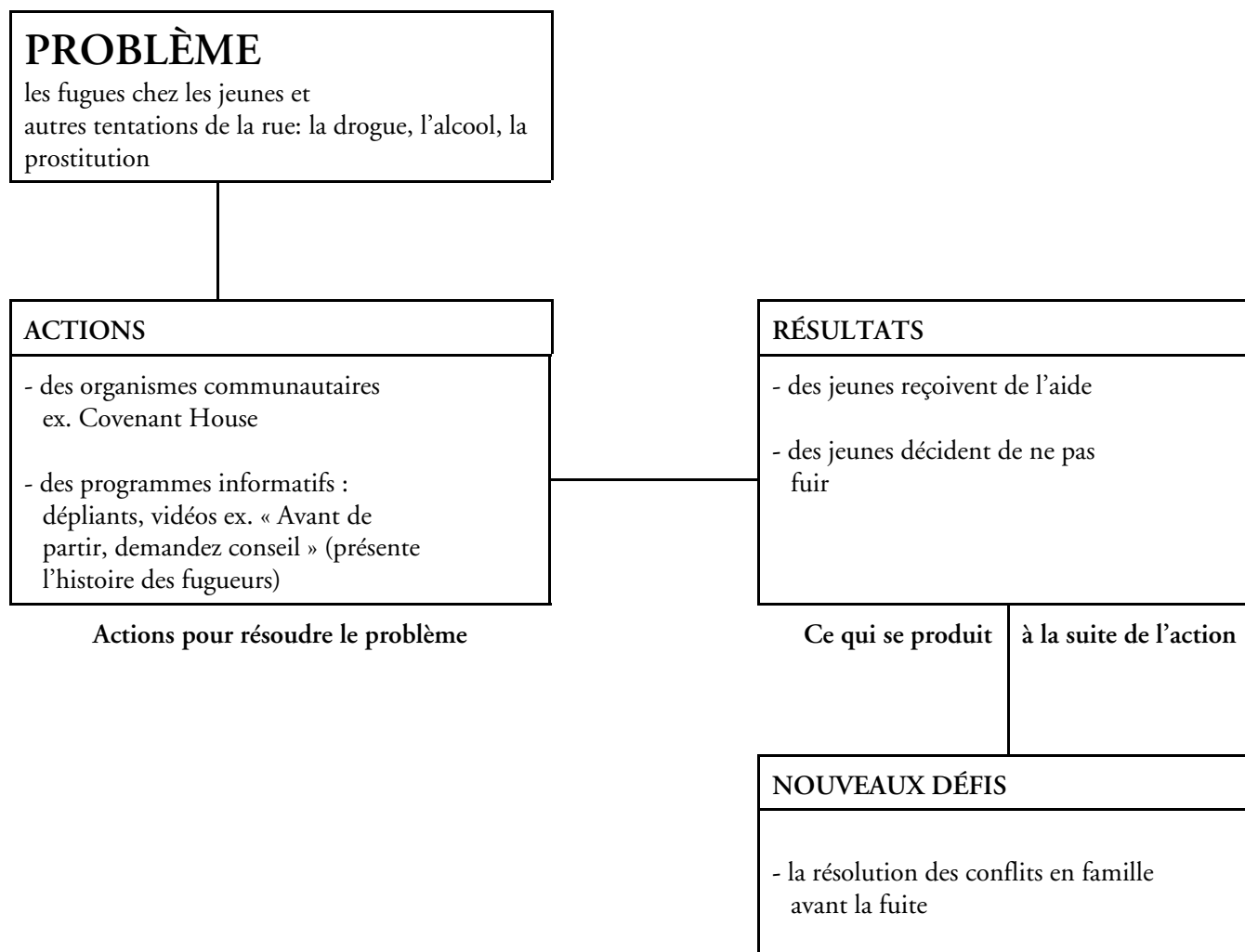
- la chaîne de vie est influencée
- les autres plantes et les animaux sont menacés
- des effets possibles sur la recherche médicale pour nouveaux médicaments
- la disparition de nos *merveilles de la nature* »

SOLUTIONS

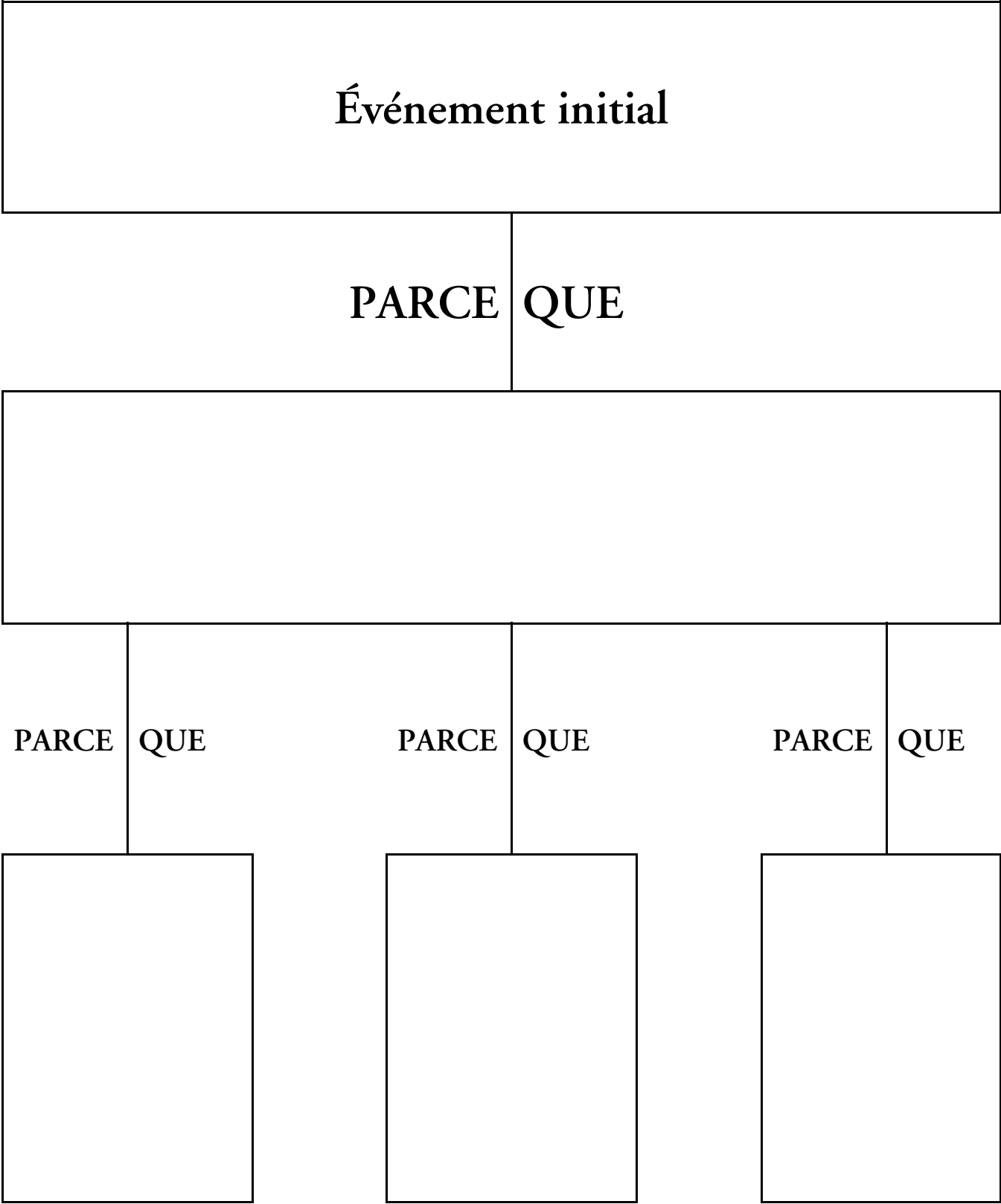
- des lois contre la chasse de certaines espèces
- une recherche sur les produits organiques au lieu des insecticides et des pesticides chimiques

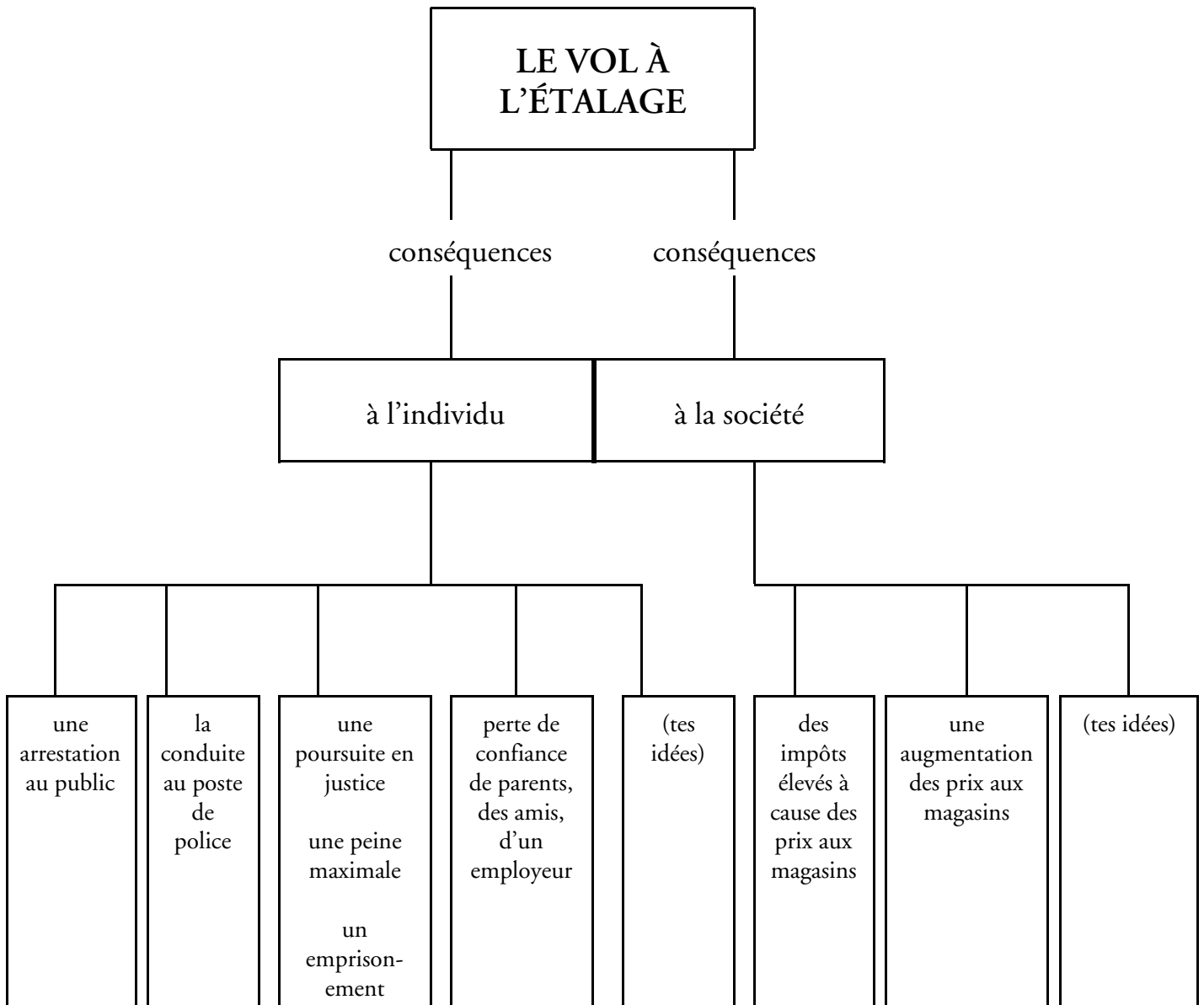
(Basé sur l'information dans l'unité 4 : Le monde en mouvement, de « *En Direct 2* ».)

Problème et résultats



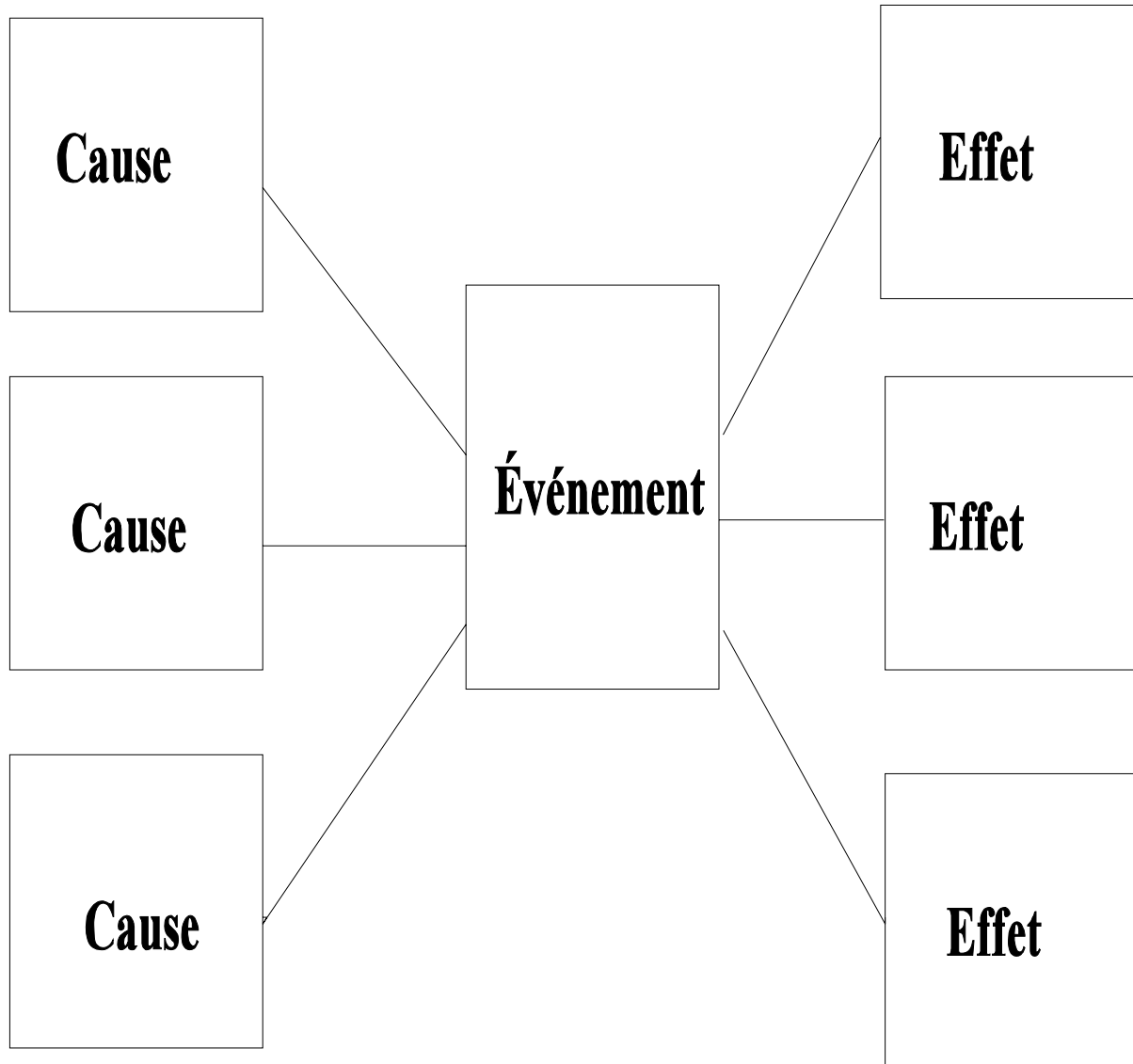
(Basé sur l'information dans l'unité 4 : Face aux défis, de « Voyages 1 ».)



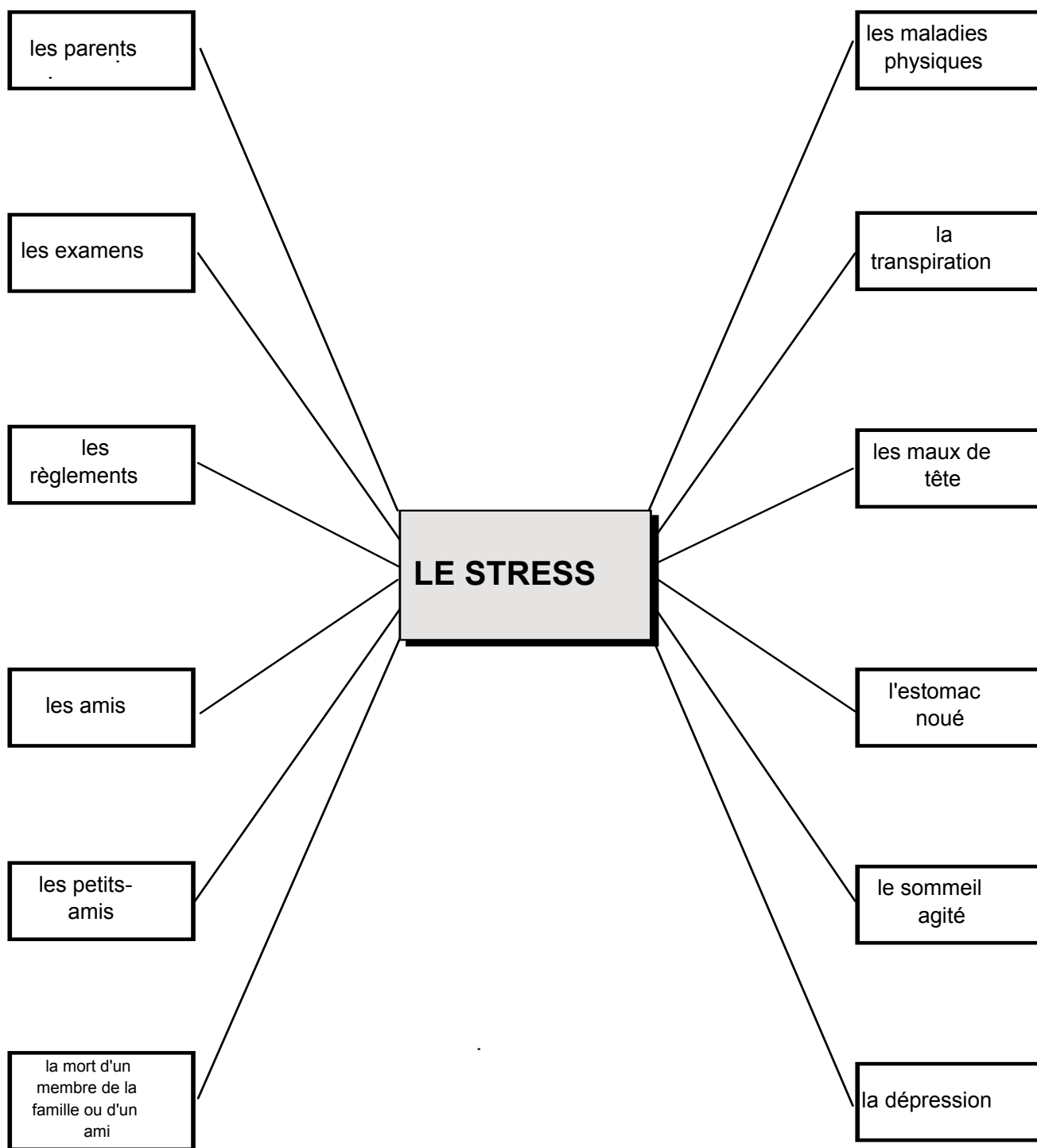


(Basé sur l'information dans l'unité 3: Droits au but, de « *En Direct 2* ».)

Cause et effet



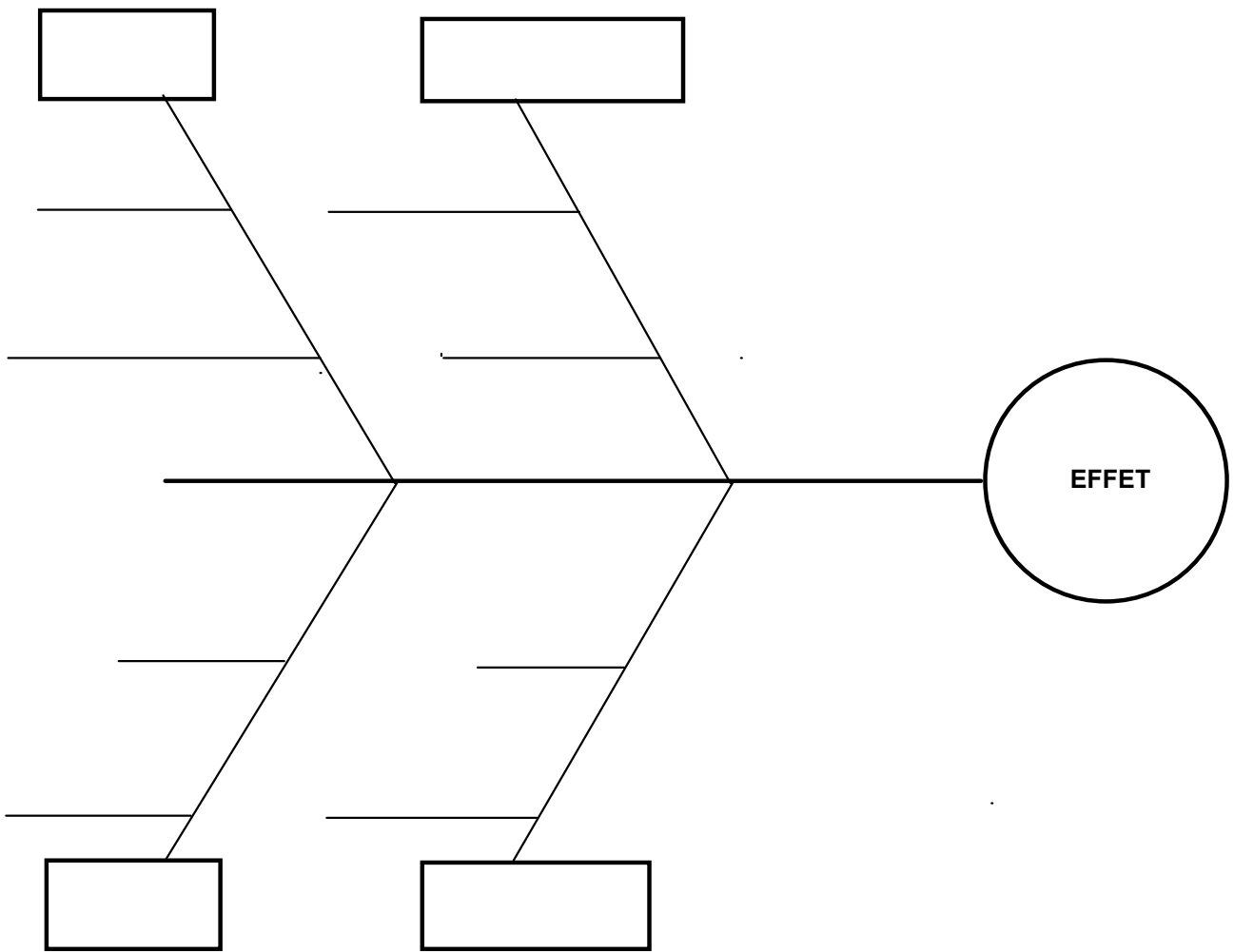
Cause et effet

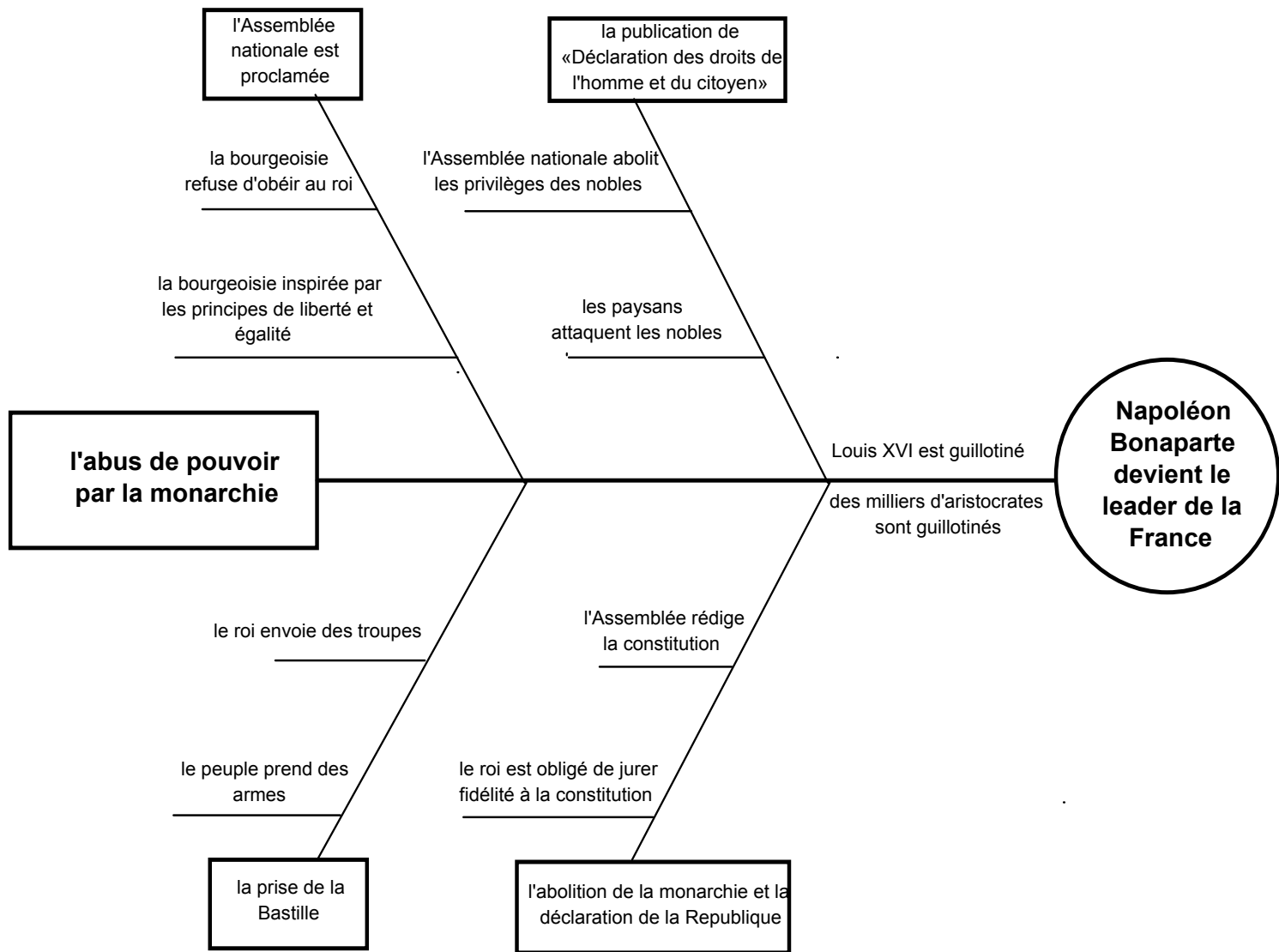


(Basé sur l'information dans l'unité 4: Face aux défis, de « *Voyages 1* »
Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « Inspiration »)

L'arrête de poisson

Cause et effet

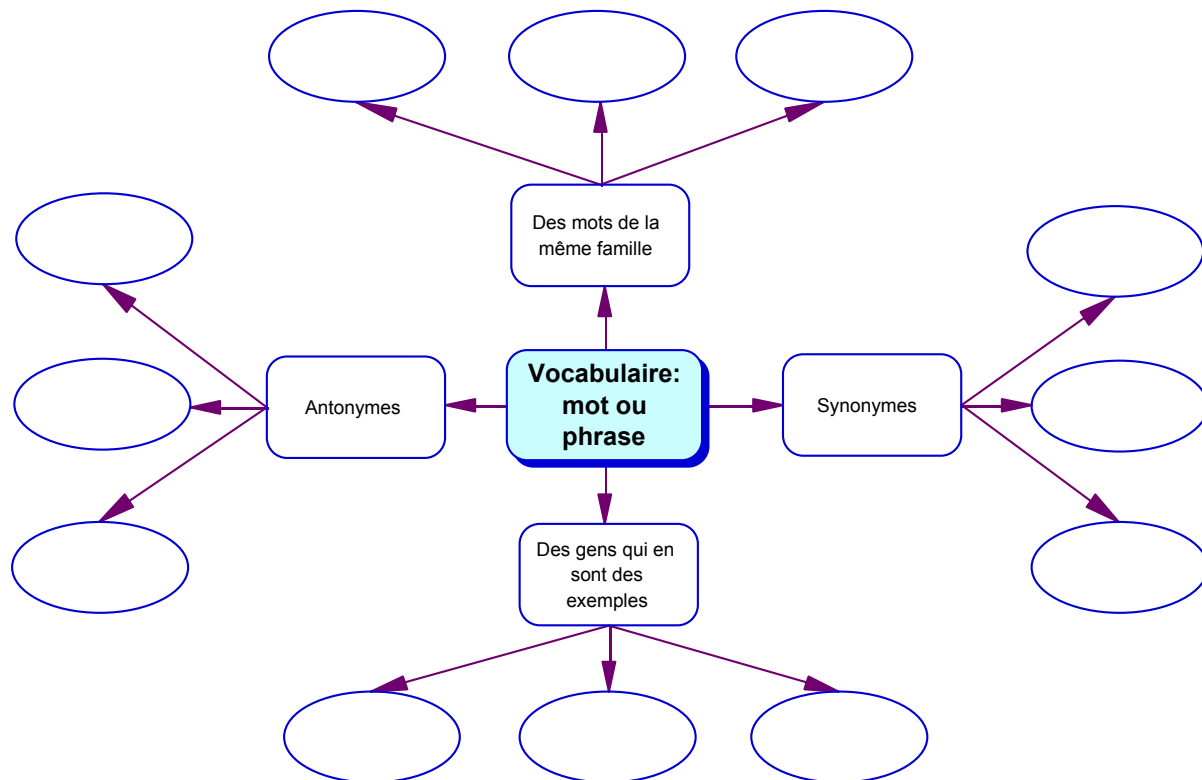




L'arrête de poisson : Liberté, égalité, fraternité!

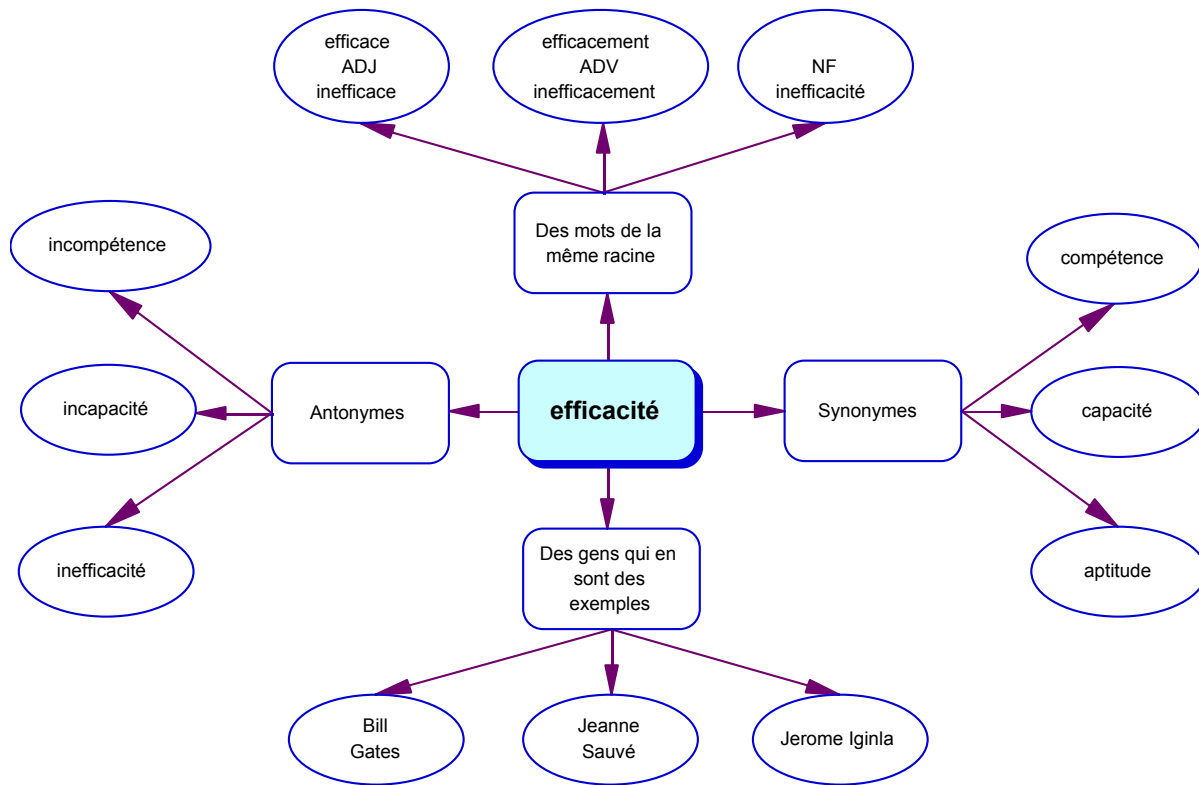
(Base sur l'information dans l'unité 2 : On s'engage, de « Voyages 3 »
Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « Inspiration ».)

Apprendre du vocabulaire



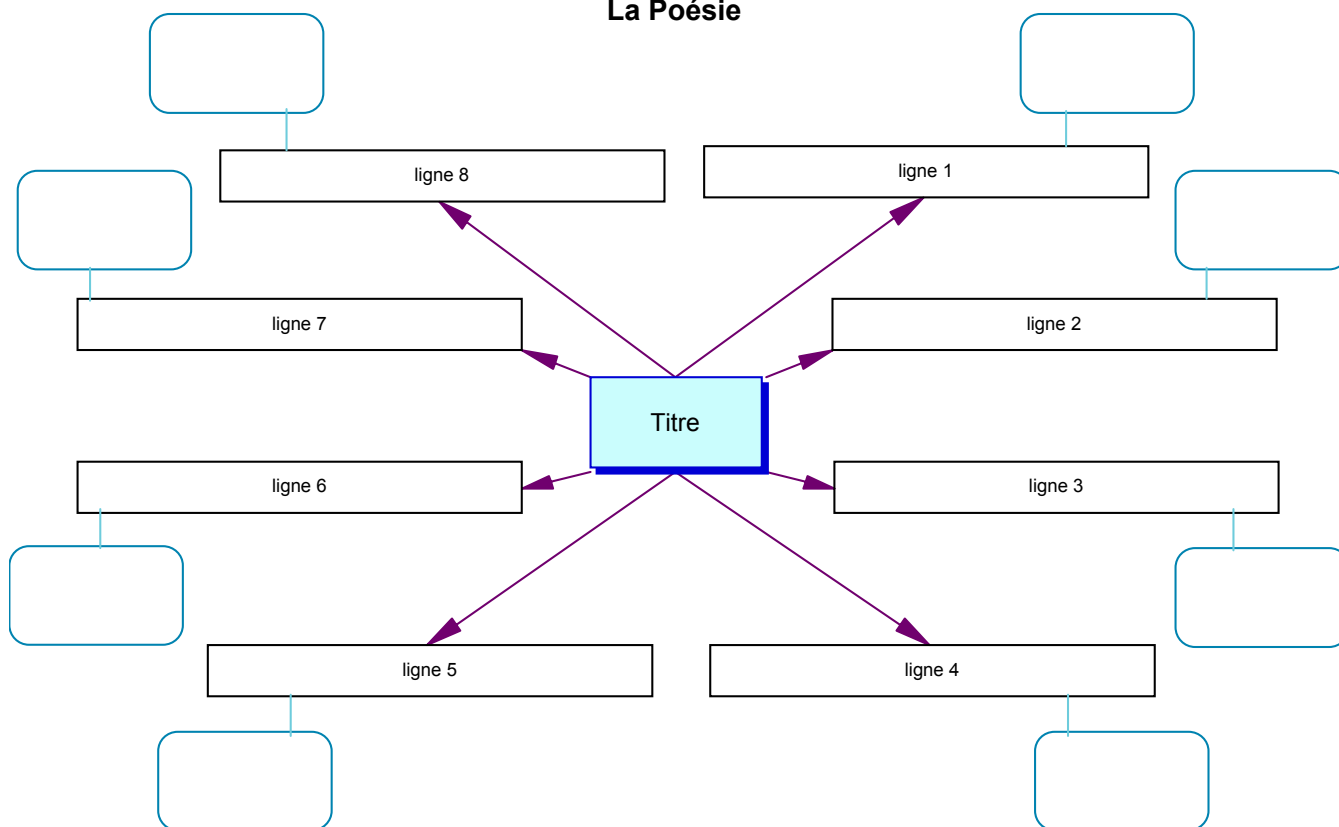
(Représentations graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* ».)

Apprendre du vocabulaire

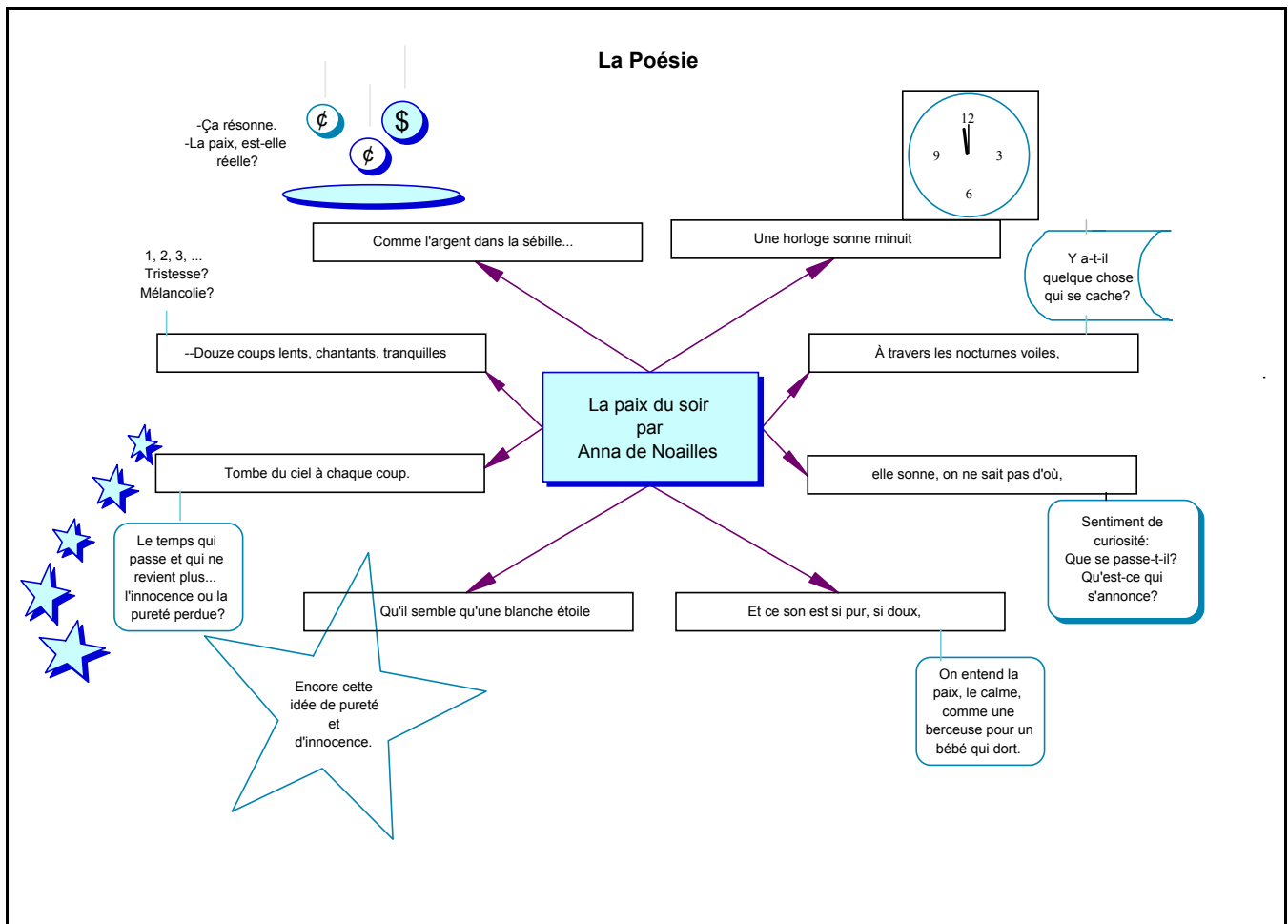


(Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* ».)

La Poésie



Dans chaque carré, écrivez vos commentaires, vos questions ou un symbole



La paix du soir - Anna de Noailles (1876-1933)

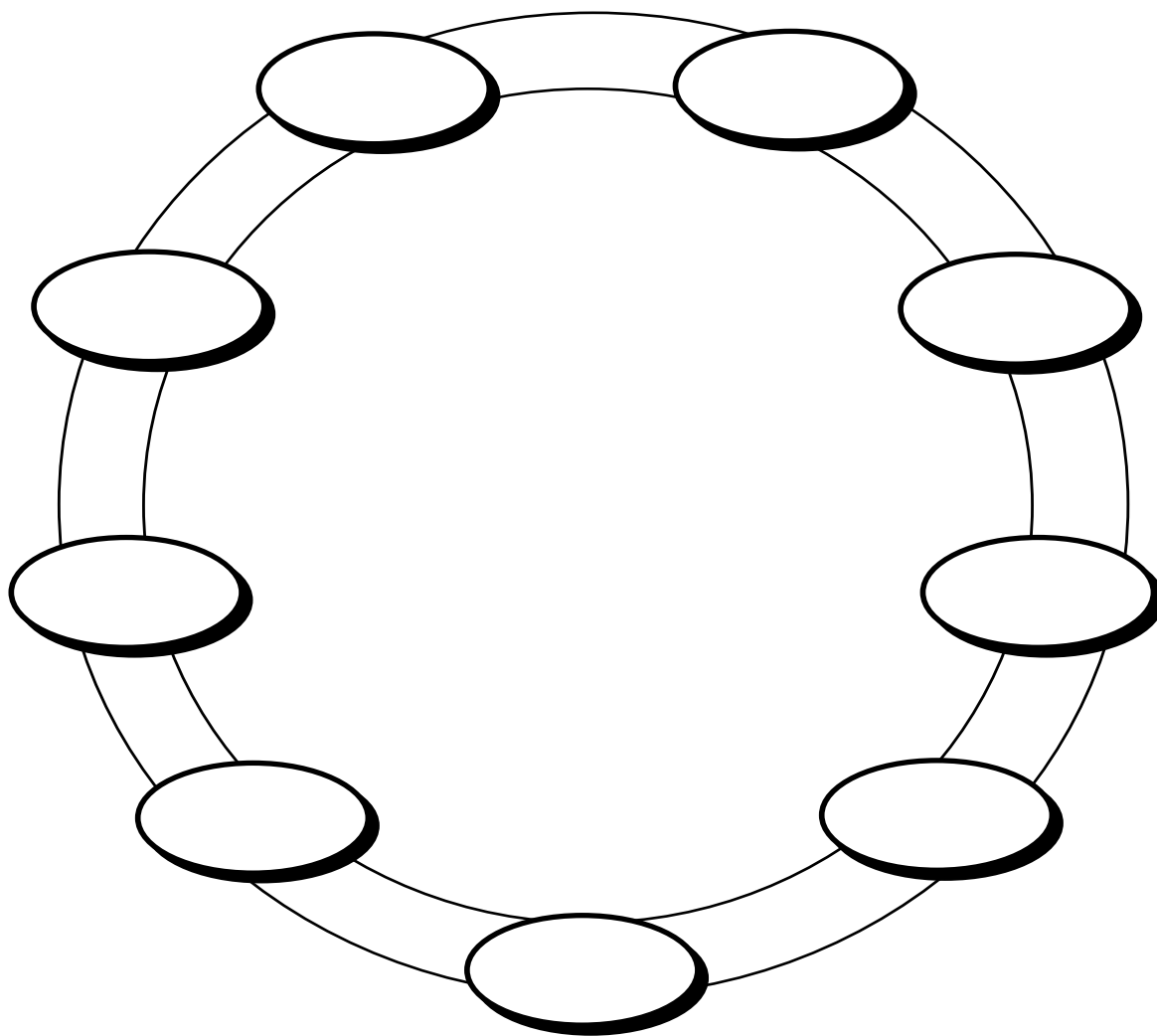
Une horloge sonne minuit
 A travers les nocturnes voiles,
 Elle sonne, on ne sait pas où,
 Et ce son est si pur, si doux,
 Qu'il semble qu'une blanche étoile
 Tombe du ciel à chaque coup.
 - Douze coups lents, chantants, tranquilles
 Comme l'argent dans la sèbille...

Cycle de mots

Instructions aux élèves :

Les élèves doivent lire la liste de mots au centre du cercle et choisir un mot qu'ils doivent placer dans n'importe quel des ovales. Dans l'ovale qui suit, ils doivent placer un autre mot qui est relié au premier. Les mots peuvent être des synonymes, des antonymes, des étapes d'une démarche, des exemples de quelque chose, etc. Ils doivent pouvoir compléter la phrase « Le mot A est relié au mot B parce que... » et ils doivent ensuite écrire le rapport entre les mots sur l'anneau qui les relie. Ils continuent ainsi jusqu'à ce qu'ils aient placé tous les mots. Attention, les derniers mots seront difficiles à caser.

Cycle de mots

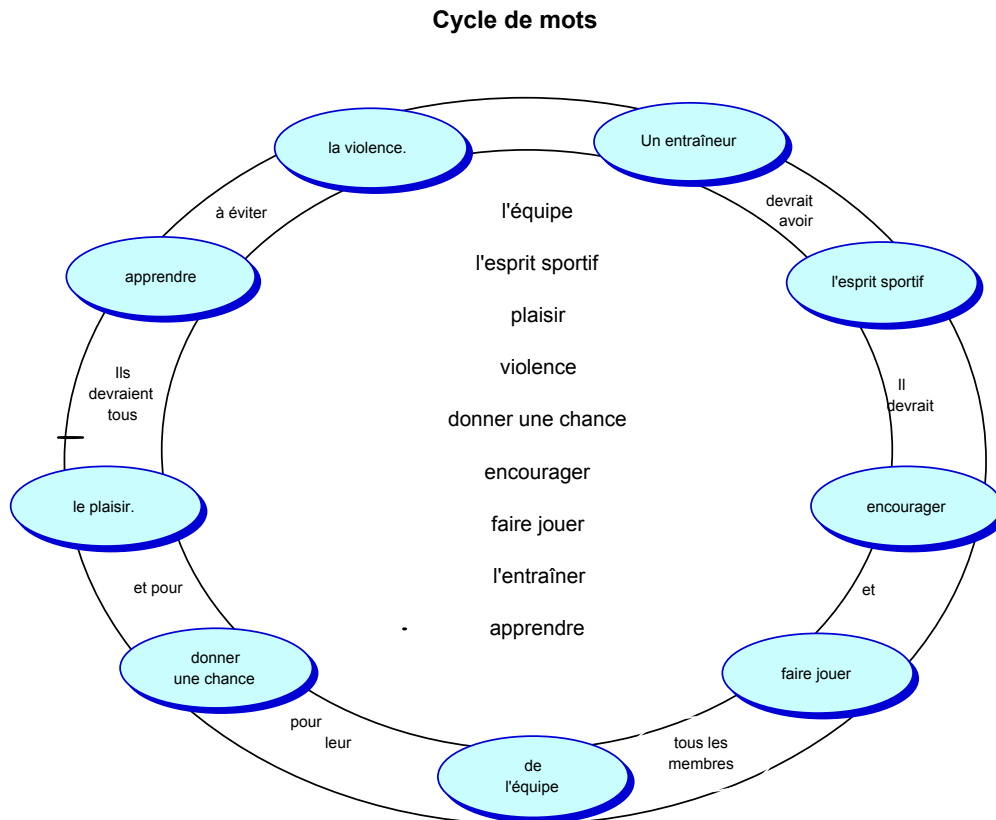


(Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* »)

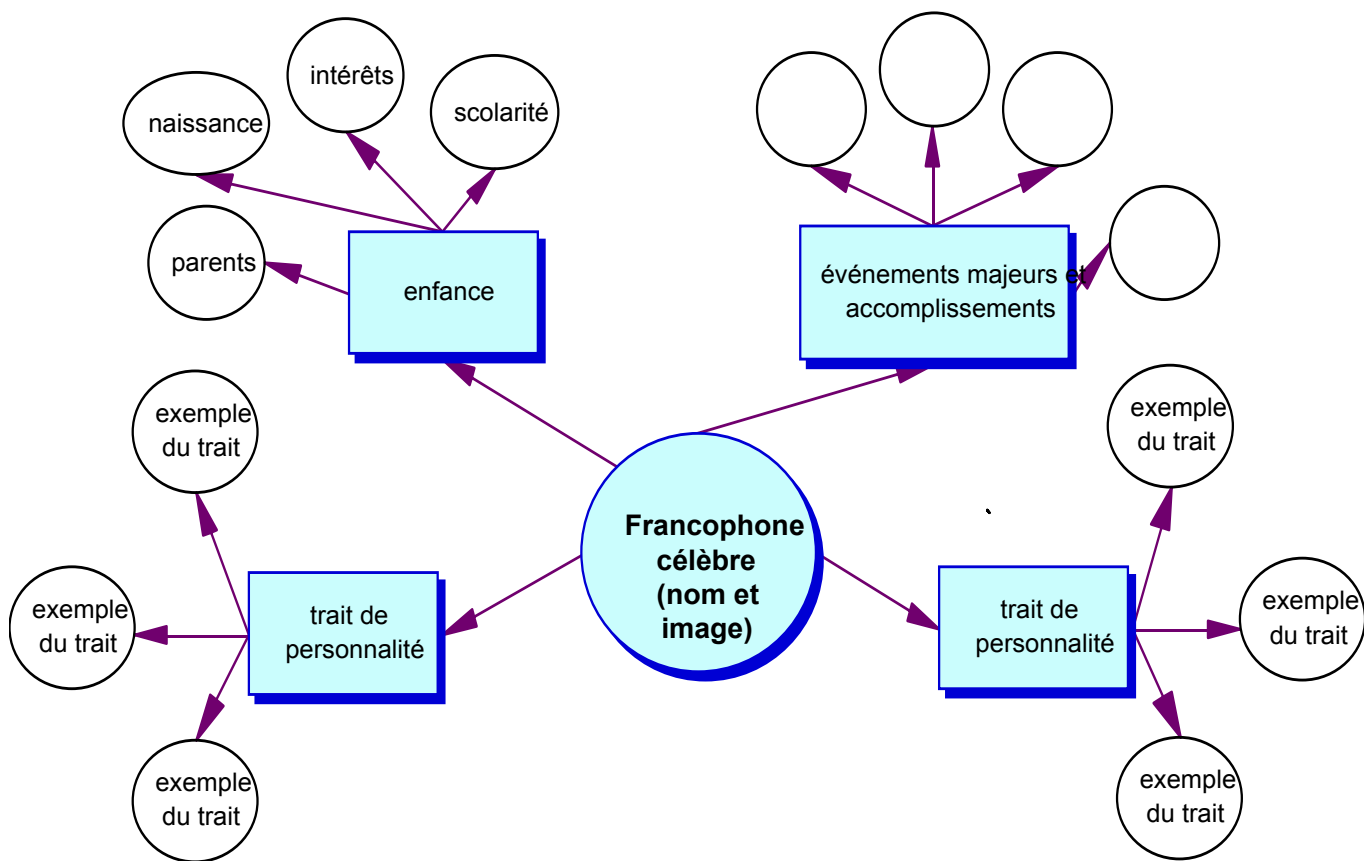
Cycle de mots

Instructions aux élèves :

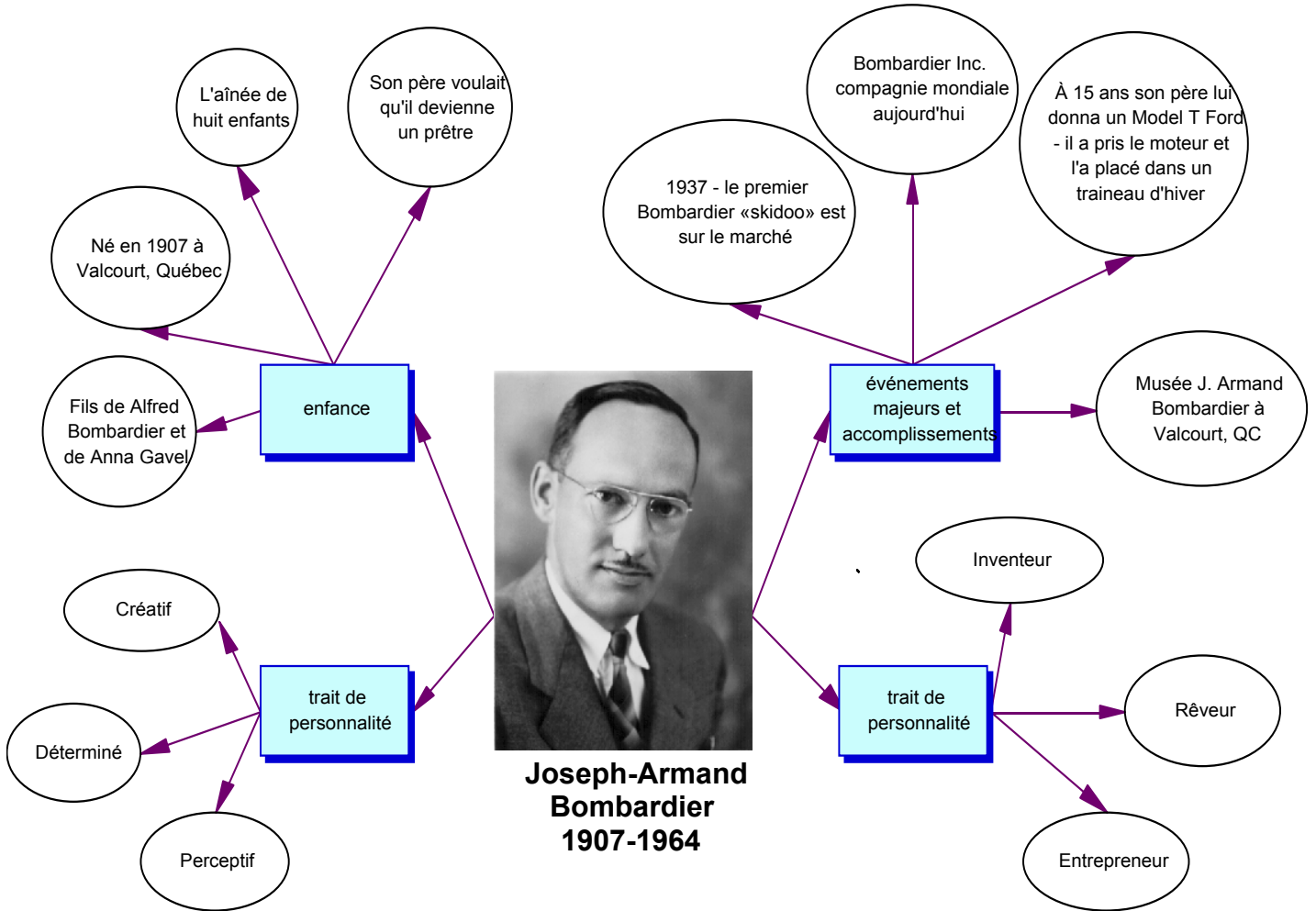
Les élèves doivent lire la liste de mots au centre du cercle et choisir un mot qu'ils doivent placer dans n'importe quel des ovales. Dans l'ovale qui suit, ils doivent placer un autre mot qui est relié au premier. Les mots peuvent être des synonymes, des antonymes, des étapes d'une démarche, des exemples de quelque chose, etc. Ils doivent pouvoir compléter la phrase « Le mot A est relié au mot B parce que... » et ils doivent ensuite écrire le rapport entre les mots sur l'anneau qui les relie. Ils continuent ainsi jusqu'à ce qu'ils aient placé tous les mots. Attention, les derniers mots seront difficiles à caser.



(Basé sur l'information dans l'unité 1 : À votre santé, de « *En direct 1* »
Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* ».)



(Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* ».)



(Représentation graphique créée à l'aide de logiciel « *Inspiration* ».)

Bibliographie

- ABRAMI, P. C. *et al*, *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, Montréal, QC : Éditions de la Chenelière, 1996.
- ARMSTRONG, T., *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1994.
- ARPIN, Lucie et CAPRA, Lousie, *L'apprentissage par projet*, Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière inc., 2001.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES (ACPLS/CASLT), *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau avancé*, Ottawa, ON : 1999.
- CONTENTIN-ROY, Ghislaine, *Le résumé, le compte rendu et la synthèse*, Paris, France : Clé internationale, 1995.
- BELANCA, J. et FOGARTY, R., *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*, Palatine, IL : IRI/Skylight Publishing, 1991.
- BERGERON, Léandre, *Dictionnaire de la langue québécoise*, Montréal, QC : VLB Éditeur, 1980.
- BRUCISH, Anne J. D. *Multiple Intelligence Lesson Plan Book*, Tucson, AZ : Zephyr Press, 1990-1995.
- CARON, Jacqueline, *Quand revient septembre... Volume 2 Recueil d'outils organisationnels*, Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière inc., 1997.
- COADY, James et HUCKIN, Thomas, *Second Language Vocabulary acquisition*, United States of America, Cambridge University Press, 1997.
- COSTA, A. L. *Developing Minds*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1991.
- DEBYSER, Francis, *L'immeuble, simulations globales*, Anjou, QC : Hachette Livre, 1996.
- DUPLANTIE, M. *Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde*, *Bulletin de langues secondes*, 1993.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE DU MANITOBA, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel (Ouvrage de référence pour les écoles - maternelle à secondaire 4)*.
- FOGARTY, Robin, *Brain Compatible Classrooms*, Palatine, IL : SkyLight Training and Publishing Inc., 1997.
- FOGARTY, Robin, et Stoehr, Judy, *Collaborative Teams: A Multiple Intelligences Approach to Thematic Learning, Cooperative Learning*, Vol. 16, No. 3, 1996.
- GAGNÉ, E. D., *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston : Little Brown, 1985.
- FOGARTY, Robin et BELLANCA, James, *Patterns for Thinking : Patterns for Transfer*, Palatine, IL : SkyLight Training and Publishing, 1991.
- GARDNER, H., *The unschooled Mind*, Gardner, New York, USA : NY Basic Books, 1993.

- GLADYS, Jean, *Avec Brio, guide pratique de communication*, Montréal, QC : Prentice Hall Ginn Canada, 1996.
- GLADYS, Jean *et al*, *En Direct 1 et En Direct 2*, Scarborough, ON : Prentice Hall Canada Inc., 1993.
- HOWDEN, Jim et KOPIEC, Marguerite, *Structurer le succès, un calendrier d'implantation de la coopération*, Les éditions de la Chenelière inc., 1999.
- JENSEN, Eric, *Le cerveau et l'apprentissage : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner*, Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière inc., 2001.
- LEBLANC, Raymond, *Étude Nationale sur les programmes de français de base, Rapport synthèse*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Ottawa, 1990.
- MARZANO, R. J., et PICKERING, D. J., *Dimensions of Learning*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1997.
- McCONNELL, R. et COLLINS, R., *Passages 3*, Don Mills, ON : Les éditions Addison-Wesley Ltée, 1994.
- McCONNELL, R. *et al*, *Voyages 1, Voyages 2 et Voyages 3*, Don Mills, ON : Les éditions Addison-Wesley Ltée., 1995.
- MICHEL, David, *Compétence en écriture, 1e cycle du secondaire*, Montréal, QC : École nouvelle, 1995.
- MICHEL, David, *Compétence en écriture, 2e cycle du secondaire*, Montréal, QC : École nouvelle, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA, *Français langue seconde : Guide d'enseignement de la maternelle à la 12^e année*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Les résultats d'apprentissage à l'aube du XXI^e siècle*, Halifax, NS : 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Programme d'étude de Français, Immersion tardive*, Halifax, NS : 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*, Halifax, NS : n.d.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *L'enseignement pour la réussite - Adaptations*, Halifax, NS : 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Programme des écoles publiques*, Halifax, NS : 1999-2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Vision de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse*, Halifax, NS : 1999.
- MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLUMBIA, *Guides d'appréciation : Appréciation de portfolios*, Bureau des programmes de langue française, Victoria, BC : 1994.
- OUELLET, Yolande, *Un cadre de référence en enseignement stratégique : Vie pédagogique* 104, 1997.
- PLAUT WEINREB, Ruth, *Premiers poèmes*, Anthologie avec exercices de vocabulaire, de grammaire et de prononciation, Chicago, IL : National Textbook Co., 1998.

- ROBILLARD, Clément *et al*, *Le métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Laval, QC : Groupe Beauchemin, 1998.
- ROGERS, Spence *et al*, *Motivation and Learning*, Evergreen, CD : Peak Learning Systems, 1997.
- SA MAJESTÉ LA REINE DU CHEF DU CANADA, représentée par le Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux, *Je parle français ; un portrait de la francophonie canadienne*, Ottawa, ON : 1999.
- SAPHIER, J. et HALEY, M. A., *Summarizers : Activity Structures to Support Integration and Retention of New Learning*, Acton, MA : Research for Better Teaching Inc., 1993.
- STEPHENS, Elaine. C. et BROWN, Jean. E, *A Handbook of Content Literacy Strategies : 75 Practical Reading and Writing Ideas*, Norwood, Massachusettes : Christopher-Gordon Publishers Inc., 2000.
- TARDIF, Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, QC : Éditeurs Logiques, 1999.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, QC : Éditeurs Logiques, 1997.