

---

# Français

## 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année

---

Immersion  
Avril 2003

---

PROGRAMME D'ÉTUDES

---



**Français**  
**10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année**  
**Immersion**

*Programme d'études*

**avril 2003**

Programme d'études du cours de français - Immersion - 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années : 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) 424-6646 pour qu'elles soient rectifiées.

### **Données relatives au catalogage de la publication**

Français 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Immersion Avril 2003 /  
Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation. Français  
langue seconde.

ISBN:0-88871-799-7

1. Programmes d'études—Nouvelle-Écosse.  
2. Français (Langue)—Nouvelle-Écosse. 3. Immersion  
(Enseignement des langues). 4. Langage et langues—Étude  
et enseignement. I. Nouvelle-Écosse. Ministère de  
l'Éducation. Français langue seconde.

372.6541043—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

La Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les membres du comité d'élaboration du programme d'études de français en immersion (10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années) :

Melissa Boudreau	Dr. John Hugh Gillis Regional School Strait District School Board
Lucille Comeau-Livingstone	Charles P. Allen High School Halifax Regional School Board
Marie Eunide-Aimé	Dartmouth High School Halifax Regional School Board
Anne Hines	Auburn High School Halifax Regional School Board

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

L'Alberta  
La Colombie-Britannique  
L'Île-du-Prince-Édouard  
Le Manitoba  
L'Ontario  
Le Québec  
La Saskatchewan

Remerciements particuliers à Christal Lee Boutilier pour la mise en page et pour son soutien.

**Notes importantes :**

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

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

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

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

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

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

# Table des matières

<b>Introduction</b>	Avant-propos .....	1
<b>Orientations du système scolaire</b>	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 relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications .....	8
	Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers .....	9
	Énoncé de principe relatif au multiculturalisme .....	10
<b>Encadrement du programme d'immersion</b>	Définition et contexte de l'immersion .....	13
	Résultats d'apprentissage du programme d'immersion .....	15
	Philosophie de l'enseignement en immersion .....	15
	Principes de base .....	15
	Interdisciplinarité .....	18
<b>Encadrement du programme de français en immersion</b>	Vision .....	21
	Résultats d'apprentissage du programme de français en immersion .....	21
	Résultats d'apprentissage généraux .....	21
	Résultats d'apprentissage par cycle .....	23
	Résultats d'apprentissage spécifiques .....	23
	Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires .....	25
<b>Composantes pédagogiques du programme de français au secondaire deuxième cycle</b>	Besoins fondamentaux des humains .....	27
	Profil psychopédagogique de l'élève au secondaire deuxième cycle .....	28
	Caractéristiques principales des élèves au deuxième cycle du secondaire .....	28
	Implications pédagogiques .....	30
	Principes de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces .....	30
	Besoins individuels des élèves .....	31
	Intelligences multiples .....	31
	Styles d'apprentissage .....	33
	Climat de la salle de classe .....	34
	Apprentissage coopératif .....	35
	Rôle prédominant des connaissances antérieures .....	37
	Types de connaissances .....	38
	Gestion mentale .....	41

Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves .....	41
Introduction .....	41
Appréciation de rendement .....	42
Évaluation .....	43
Transmission des résultats .....	43
Principes directeurs .....	44
Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion .....	45
Outils d'appréciation de rendement .....	45
Démarche pédagogique .....	49
Formulation des résultats d'apprentissage .....	50
Mise en situation .....	50
Réalisation de l'activité .....	51
Objectivation .....	51
Réinvestissement .....	52
Appréciation de rendement .....	53
Directives pédagogiques .....	53
Environnement de la salle de classe .....	53
Pratiques pédagogiques .....	54
Négociation de sens .....	57
<b>Quatre volets du programme d'études de français</b>	
Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle .....	59
Valorisation de la langue .....	59
Valorisation de la diversité culturelle .....	60
Résultats d'apprentissage .....	63
Écoute et expression orale .....	85
Écoute .....	85
Préparation à l'écoute .....	86
Expression orale .....	87
Activités d'expression orale .....	91
Résultats d'apprentissage .....	95
Lecture et visionnement .....	121
Rôle des connaissances antérieures .....	121
Choix des oeuvres .....	121
Acquisition et enseignement du vocabulaire .....	122
Représentations graphiques .....	125
Stratégies de compréhension en lecture .....	127
Visionnement .....	131
Littérature en immersion .....	132
Principes directeurs .....	133
Résultats d'apprentissage .....	135

Écriture et représentation .....	157
Écriture.....	157
Processus d'écriture .....	158
Activités d'écriture .....	161
Rédaction des textes .....	166
Enseignement de la grammaire .....	170
Représentation .....	173
Résultats d'apprentissage .....	175
<b>Tableau des résultats d'apprentissage</b> .....	197
<b>Pédagogie par projet</b> .....	209
<b>Annexes</b>	
Annexe 1	Résultats d'apprentissage par cycle ..... A1-1
Annexe 2	Outils d'appréciation de rendement ..... A2-1
Annexe 3	Représentations graphiques ..... A3-1
Annexe 4	Objectivation ..... A4-1
Annexe 5	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement) ..... A5-1
Annexe 6	Erreurs des élèves ..... A6-1
Annexe 7	Expressions idiomatiques ..... A7-1
Annexe 8	Débat ..... A8-1
Annexe 9	Préfixes et suffixes ..... A9-1
Annexe 10	Stratégies d'un bon lecteur ..... A10-1
Annexe 11	Stratégies de visionnement ..... A11-1
Annexe 12	Activités de lecture ..... A12-1
Annexe 13	Mots connecteurs ..... A13-1
Annexe 14	Activités d'écriture ..... A14-1
Annexe 15	Genres littéraires ..... A15-1
Annexe 16	Lexique ..... A16-1
<b>Bibliographie</b> .....	215



# Introduction

## Avant-propos

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



# Orientations du système scolaire

## Mission de l'éducation

*Préparer les élèves à un apprentissage continu*

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.

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<sup>e</sup> siècle.*  
Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse (1997).

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

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

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

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

### Civisme

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

Les finissants seront capables, par exemple :

- de démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial
- de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et de planifier l'avenir en fonction de ces connaissances
- d'expliquer l'importance de la mondialisation de l'activité économique par rapport au regain économique et au développement de la société
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société

- de définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques
- d'examiner les problèmes reliés aux droits de la personne et de reconnaître les formes de discrimination
- de comprendre la notion du développement durable et de ses répercussions sur l'environnement

### Communication

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

### Compétences en technologie

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

### Développement personnel

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

Les finissants seront capables, par exemple :

- de faire la transition au marché du travail et aux études supérieures
- de prendre des décisions éclairées et d'en assumer la responsabilité

- de travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un résultat d'apprentissage
- de démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie
- de choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières
- de démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles
- de démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative
- de faire un examen critique des questions d'éthique

### Expression artistique

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

### Résolution de problèmes

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

Les finissants seront capables, par exemple :

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

## Énoncé de principe relatif au français écrit et parlé

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

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

*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).

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.

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.

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

## Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### La participation des parents

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

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

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

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

## Énoncé de principe relatif au multiculturalisme

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

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

Le rôle de l'enseignant en immersion est donc d'amener les élèves à prendre conscience de la culture, c'est-à-dire « le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de tout autre communauté »<sup>1</sup>. L'enseignant

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

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

Benoît, F. (1992)

doit amener les élèves à examiner la culture non seulement dans leur salle de classe, mais aussi dans leur famille, dans leur communauté et dans la communauté des francophones. Les élèves sont amenés à examiner leurs valeurs, leurs perceptions et leurs idées préconçues envers les autres.

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

*S'informer*

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

*Communiquer*

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

*Coopérer*

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

*Conscientiser*

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

*Modifier*

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



# Encadrement du programme d'immersion

## Définition et contexte de l'immersion

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

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

## Historique

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

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

## Définition des programmes d'immersion

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

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

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

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

7 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> année	70 à 75 %
10 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année	minimum de 9 crédits enseignés en français

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

Les parents jouent un rôle primordial pour un élève en immersion. Il est essentiel que les parents se familiarisent avec les exigences du programme d'immersion et qu'ils soient prêts à soutenir leur enfant pendant la totalité du programme.

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

### *Effets de l'immersion*

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

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

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

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

## Résultats d'apprentissage du programme d'immersion

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

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

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

## Philosophie de l'enseignement en immersion

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

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

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

## Principes de base

*Le français en tout et par tous*

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

L'enseignement en immersion est basé sur le principe de l'apprentissage simultané de la langue et des matières scolaires véhiculées par cette langue. Selon Mian (1988) les programmes d'immersion constituent un exemple parfait du « français en tout et par tous ».

*Le français - langue de communication dans la salle de classe*

Ceci implique que les élèves apprennent la langue durant les cours de matières et que le cours de français appuie les besoins des élèves dans les autres matières.

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

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

*Enseignants comme excellents modèles de langue*

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

L'enseignant doit toujours être sensible au niveau de compréhension des apprenants. En même temps, il doit s'efforcer d'enrichir la communication pour que les élèves soient en contact avec un langage légèrement plus complexe que celui qu'ils produisent. De cette façon, l'enseignant aide les élèves dans leur construction de sens et leur fournit les modèles langagiers nécessaires à l'acquisition progressive du français.

Enseigner en immersion veut dire être un modèle de langue :

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

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

*Le langage et la pensée sont en relation constante*

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

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

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

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

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

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

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

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

## Interdisciplinarité

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

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

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

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

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



# Encadrement du programme de français en immersion

## Vision

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

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

## Résultats d'apprentissage du programme de français en immersion

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

## Résultats d'apprentissage généraux

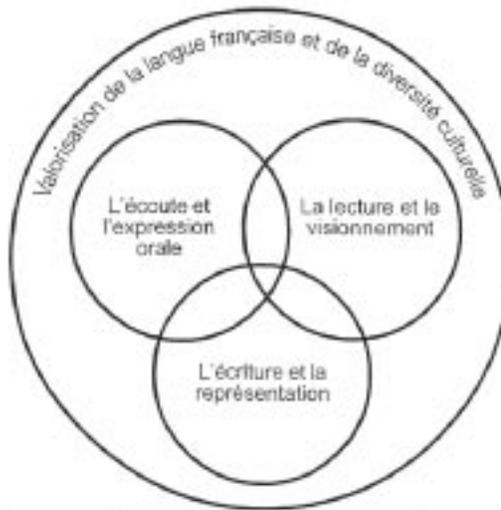
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient pouvoir faire et les attitudes qu'ils devraient développer tout au long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

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

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

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

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



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

*La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle*

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

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

*L'écoute et l'expression orale*

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

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

*La lecture et le visionnement*

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

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

*L'écriture et la représentation*

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

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

## Résultats d'apprentissage par cycle

Voir annexe 1 p. A1-1 à A1-19

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

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

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

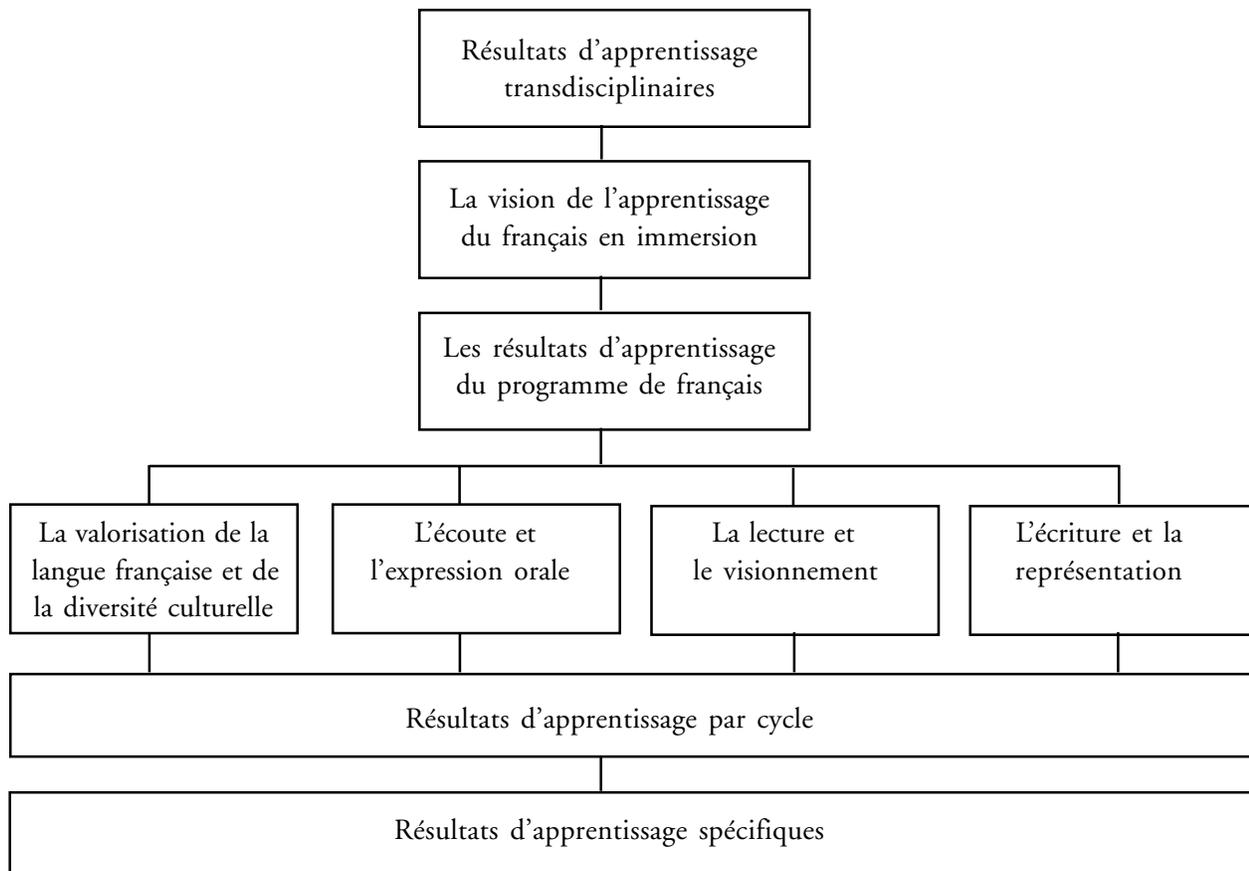
L'ordre dans lequel figurent les résultats attendus à chaque cycle n'a pas été établi dans le but de suggérer une priorité, une hiérarchie ou une séquence pédagogique. Bien que ces résultats fournissent un cadre dont les enseignants peuvent se servir pour prendre des décisions relativement à l'enseignement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

## Résultats d'apprentissage spécifiques

Les cours de français en immersion 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années sont conçus de façon à répondre aux besoins des élèves dans les autres matières enseignées en français. Ils sont élaborés pour permettre aux élèves de perfectionner leurs habiletés de communication, de raffiner leurs habiletés de pensée et de résolution de problèmes et de développer une meilleure compréhension de leur propre culture ainsi que celles des autres, notamment celles des communautés

francophones. Les élèves participent activement à des activités et à des projets variés qui se rapportent à leurs intérêts, à leurs besoins, à leur vécu et à leurs capacités. Ils doivent demander et fournir des renseignements, exprimer leurs pensées et leurs opinions, lire des textes variés, divertir et faire preuve de créativité.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité, et ce, comme résultat de son expérience d'apprentissage globale dans le programme de français en immersion. Un tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques du cours de français (Immersion 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années) se trouve aux pages 197-207 de ce document.



## **Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires**

### *Civisme*

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

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

### *Communication*

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

### *Compétences en technologie*

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

### *Développement personnel*

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

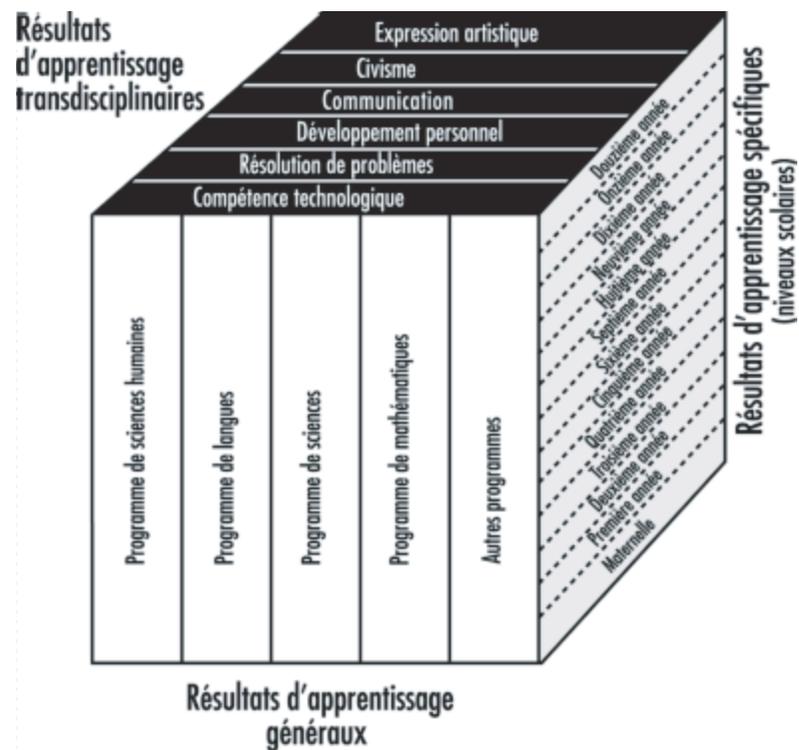
*Expression artistique*

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

*Résolution de problèmes*

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

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



# Composantes pédagogiques du programme de français au secondaire 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 interreliés et interdépendants. Ils se manifestent par des comportements différents aptes à les satisfaire plus ou moins.

### *La survie*

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

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

### *L'appartenance*

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

### *Le pouvoir*

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

### La liberté

« Pour vraiment aimer l'autre, il faut le laisser libre, libre de partir et de revenir ».  
Ruffo, A. (1993, p. 156)

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

### Le plaisir

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

### Profil psychopédagogique de l'élève au secondaire deuxième cycle

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

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

### Caractéristiques principales des élèves au deuxième cycle du secondaire

L'adolescence est une étape importante du développement de la personne. C'est une période où un grand nombre d'expériences remarquables apparaissent pour la première fois dans la vie. 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.

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 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 (1993, p. 150)

L'affiliation à un groupe est l'une des préoccupations centrales du jeune adolescent. Tous les problèmes sont subordonnés au besoin d'appartenance et d'acceptation par les camarades du même sexe et du sexe opposé. Le groupe de ses pairs représente souvent pour l'adolescent un refuge et un lieu de communication et de solidarité. Cependant, il y vit parfois un sentiment de rejet de la part du groupe ou une situation de conflit qui peut mettre fin à sa relation avec l'un ou plusieurs de ses pairs sans qu'il comprenne les motifs de la rupture.

*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 (1993, p. 56)

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. Il croit à l'originalité de ses propos et pense parfois qu'ils sont exhaustifs. Il peut également souffrir du désaccord des autres. À certains moments, il tente d'imposer ses vues et ses positions.

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. Il se complaît dans ce qu'il découvre sur son compte. Il vit une période d'égoïsme et cela peut brouiller ses rapports avec autrui; il en résulte qu'il remarque facilement les faiblesses chez les autres et plus spécialement chez l'adulte.

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. Ainsi, il se veut un réformateur; il croit avoir trouvé la solution aux problèmes du monde qui l'entoure. Il peut donc devenir, à certains moments, impatient et accepter difficilement la critique des autres. Il désire que les événements se réalisent rapidement.

À cet âge, tout va très vite : le corps, la pensée, et même les relations changent. Ceci provoque chez l'adolescent des moments d'instabilité et d'ambivalence. Il modifie ses idées très rapidement. Certains changements catégoriques s'opèrent dans un très court temps.

Il n'est pas rare de remarquer, chez l'adolescent, la formulation d'idéaux et de projets irréalistes. Cela convient de sa façon de voir les choses. Il ne voit cependant pas comment ses projets et idéaux peuvent être confrontés à la réalité.

## Implications pédagogiques

*« ...éduquer un enfant, c'est l'autoriser à trouver ce qui l'anime; c'est l'accompagner en respectant ce qu'il est et en croyant inconditionnellement en ce qu'il peut devenir. »*

Ruffo (1993, p. 166)

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.

L'adolescent est un être « pressé ». Afin de développer chez lui patience et rigueur intellectuelle, il faut veiller à ce que les activités ne fassent pas qu'effleurer les sujets et des idées. Il faut exiger un certain approfondissement de la discussion et de l'échange.

L'adolescent en est maintenant capable.

Il faut également aider l'adolescent à saisir la portée de ses propos. Cela signifie qu'il doit être amené à dégager les implications, les conséquences ainsi que les possibilités de mise en oeuvre de ses données.

Les activités proposées doivent amener l'adolescent à prendre conscience de sa place à l'intérieur d'un ensemble plus global et plus complexe. Il faut qu'il soit constamment confronté à la réalité des choses et des personnes. Il faut également que l'adolescent, lors de ces activités, comprenne l'écart qui pourrait exister entre ses idéaux personnels et la réalité quotidienne. Si cette réalité n'est pas la sienne, elle pourrait être celle d'un autre, de sa voisine, de son ami.

Les activités doivent aider l'adolescent à saisir l'importance de la solidarité. L'être humain vit en société et il est important que l'adolescent en devienne éminemment conscient, afin de pouvoir nuancer ses positions.

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

Glasser (1997, p. 16)

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 pour leurs élèves.

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

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

*Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative.*  
 Caron, J. (1994)  
*Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels.*  
 Caron, J. (1997)  
*A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning.*  
 Marzano, J. (1992)  
*Pour un enseignement stratégique.*  
 Tardif, J. (1997)

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

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

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

### **Besoins individuels des élèves**

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

### **Intelligences multiples**

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

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

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

*Intelligence linguistique/  
verbale*

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

*Intelligence logico-  
mathématique*

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

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

*Intelligence spatiale/visuelle*

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

*Intelligence kinesthésique/  
corporelle*

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

*Intelligence musicale/  
rythmique*

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

*Intelligence interpersonnelle*

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

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

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

### **Styles d'apprentissage**

Il existe aussi plusieurs théories qui portent sur les styles d'apprentissage ou les styles de travail. La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif qui décrit comment les individus emploient leur intelligence pour résoudre des problèmes et pour créer des produits. Ce sont des façons de percevoir et de traiter la réalité. Les styles d'apprentissage sont plutôt des portes d'entrée à la connaissance et à la compréhension. Gardner croit que l'on peut manifester un certain style d'apprentissage face à un type d'information et un style différent dans d'autres circonstances.

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

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

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

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

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

**Climat de la salle de classe**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- de choisir des tâches qui correspondent aux intérêts et aux talents des élèves

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

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

### **Apprentissage coopératif**

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

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

### *Définition*

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

Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif :

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

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

<i>Principes de l'apprentissage coopératif</i>	L'apprentissage coopératif s'appuie sur cinq principes élaborés à partir de la recherche et de la pratique :
<i>L'apprentissage distribué</i>	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.
<i>Le groupement hétérogène</i>	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.
<i>L'interdépendance positive</i>	Les élèves ont besoin d'apprendre à reconnaître et à estimer leur dépendance réciproque.
<i>L'acquisition des habiletés sociales</i>	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.
<i>L'autonomie du groupe</i>	Les élèves résoudre probablement mieux leurs problèmes s'ils sont laissés à eux-mêmes que si l'enseignant vient « à la rescousse ».
<i>Le rôle de l'enseignant</i>	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 : <ul style="list-style-type: none"> <li>• allouer un temps approprié</li> <li>• former les élèves (pour chacun des rôles)</li> <li>• choisir la taille du groupe (qui varie selon les ressources disponibles, les besoins de la tâche, les habiletés des élèves)</li> <li>• placer les élèves dans des groupes (ce sont les groupes hétérogènes qui ont le plus de potentiel, car les différences les font fonctionner)</li> <li>• assigner des rôles à chaque membre du groupe</li> <li>• organiser la classe</li> <li>• fournir le matériel approprié</li> <li>• établir la tâche et les résultats visés</li> <li>• surveiller l'interaction d'un élève à l'autre</li> <li>• intervenir au besoin pour résoudre les problèmes et enseigner les habiletés</li> <li>• poser des questions d'approfondissement</li> <li>• assurer une synthèse</li> </ul>
<i>Le rôle des élèves</i>	Un groupe qui réussit est un groupe dans lequel tous les membres contribuent également et au meilleur de leurs aptitudes. Afin d'atteindre un niveau de fonctionnement élevé, les élèves doivent apprendre à :

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

### *L'appréciation de rendement*

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

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

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

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

*Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom.*

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

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

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

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

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

### **Rôle prédominant des connaissances antérieures**

*The Unschooled Mind.*

Gardner, H. (1992)

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

aux élèves de construire graduellement leur savoir. Il interviendra explicitement au besoin pour aider l'élève à reconstruire des règles ou des concepts erronés.

## Types de connaissances

*Pour un enseignement stratégique.*  
Tardif, J. (1997)

On reconnaît généralement trois types ou catégories de connaissances : les connaissances *déclaratives*, les connaissances *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.

### *Les connaissances déclaratives*

*Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques*

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

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

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

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

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

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

*Voir annexe 3 - Les représentations graphiques*  
p. A3-1 à A3-20

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

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

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

*Les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles*

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

*Les connaissances procédurales répondent à la question « comment »*

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

- la lecture d'un graphique à barres
- la lecture d'un texte narratif
- la lecture d'une pièce musicale

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

- l'écriture d'un texte incitatif
- la résolution d'une série de problèmes de multiplication
- la réalisation d'une expérience scientifique
- la rédaction d'un paragraphe

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

*Les connaissances conditionnelles créent l'expertise*

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

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

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

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

*Dimensions of Learning. Teacher's Manual.*

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

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

Elles sont les suivantes :

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

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

## **Gestion mentale**

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

Marzano (1992) définit les habitudes mentales productives suivantes :

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

## **Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves**

### **Introduction**

L'appréciation de rendement et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Sans une appréciation de rendement et une évaluation efficaces, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux, et quelle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation de rendement et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève. Afin de soutenir des apprentissages signifiants et permanents, l'enseignant doit rendre explicite les

critères d'appréciation de rendement et d'évaluation et suivre de près l'acquisition de connaissances et le développement des compétences des élèves. Il doit aussi fournir aux élèves des rétroactions régulières informatives sur les points forts et les points faibles de leur performance et planifier des situations qui assurent une continuité dans leurs apprentissages. Ce qui est apprécié et évalué, la manière de procéder et le mode de communication des résultats transmettent des messages clairs en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur, c'est-à-dire la matière qu'il vaut la peine d'apprendre, la façon dont elle doit être apprise, les éléments de la qualité qu'on juge les plus importants, et la performance prévue des élèves.

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

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

### **Appréciation de rendement**

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

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

- observations formelles et informelles
- échantillons de travail
- rapports anecdotiques
- conférences
- portfolios
- journal de bord
- questionnement
- appréciation de rendement de la performance
- appréciation par les pairs et auto-appréciation
- entrevues

Voir annexe 8 <i>Le débat</i> p. A8-1 à A8-21
--

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

### **Évaluation**

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

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

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

### **Transmission des résultats**

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

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

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

### **Principes directeurs**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Outils d'appréciation de rendement**

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

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

#### *Le dossier de l'élève*

Le dossier de l'élève est un recueil de documents produits par l'élève et rassemblés sur une longue période de temps. Il permet à l'enseignant de suivre le développement de l'élève et l'ensemble de ses réalisations pendant une période déterminée. C'est une structure

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

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

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

- *des grilles d'observation* datées, sur lesquelles l'enseignant, l'élève ou un de ses camarades coche les faits observés et indique à quelle date tel fait a été observé
- *des fiches anecdotiques* datées, de faits observés par l'enseignant au cours d'activités diverses; les remarques devraient être positives pour que l'on puisse noter le moment où l'élève a atteint un résultat ou en a choisi un autre
- *des échelles d'appréciation* qui permettent de voir d'un coup d'oeil les critères de l'appréciation de rendement, ce que l'élève a bien réussi et ce qu'il devrait chercher à améliorer; lorsqu'on doit attribuer une note à l'élève, il est très facile de traduire en points l'appréciation effectuée sur des échelles d'appréciation
- *des échantillons (datés) de divers types de productions* qui permettent : d'analyser ces échantillons, d'observer les forces et les faiblesses pour planifier l'enseignement subséquent, de grouper ensemble les élèves qui ont besoin de travailler un point précis ou leur donner un partenaire qui maîtrise bien ce résultat et de comparer les échantillons prélevés à la fin de plusieurs étapes
- *des instruments d'auto-correction et d'auto-appréciation* complétés par l'élève qui lui permettent d'analyser son apprentissage et de prendre conscience de son progrès

### Le portfolio

Voir annexe 2 p. A2-2 à A2-3
---------------------------------

<i>Portfolios</i> <i>Évaluation de portfolios.</i> Johnson, N.J., Rose, L.M. (1997)
---

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

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

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

L'emploi du portfolio offre les avantages suivants :

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

### Éléments du portfolio

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

- des grilles ou autres documents qui démontrent un progrès ou un changement
- des projets de longue durée
- des artefacts provenant de certains projets ou leçons
- des organigrammes, des représentations graphiques qui démontrent sa façon de penser
- une lettre de présentation qui résume le module, l'unité, le semestre et qui explique les éléments choisis
- des productions que l'élève veut inclure pour une raison ou pour une autre
- les textes ou les oeuvres que l'élève juge être ses meilleurs (récit, lettre, poème, entrevue, message publicitaire, etc.)

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

- des extraits de journal de bord ou de journal personnel qui démontrent une réflexion sur son apprentissage, ses progrès
- des productions (sonores, écrites, visuelles) qui représentent la variété des genres essayés au cours de l'unité ou de l'année

### La grille d'observation

Voir annexe 2  
p. A2-4

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

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

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

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

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

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

### La fiche anecdotique

Voir annexe 2  
p. A2-6 à A2-8

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

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

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

### L'échelle d'appréciation

Voir annexe 2  
p. A2-11 à A2-16

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

L'échelle d'appréciation est un outil qui sert à faire l'appréciation d'une activité terminée ou d'un produit final. Elle permet d'apprécier de façon objective la qualité de production sans se préoccuper de la manière dont le travail a été réalisé. Cet outil d'appréciation est utile pour l'appréciation de productions de toutes

sortes - écrites, orales, visuelles, sonores, débats, rapports d'expériences, jeux de rôles, projets, etc. L'utilité de l'échelle d'appréciation dépend de la clarté des critères des catégories d'appréciation.

### *L'auto-correction et l'auto-appréciation*

Tel que mentionné préalablement, le but principal de l'appréciation de rendement et de l'évaluation est de promouvoir l'apprentissage de l'élève. Il est donc important de fournir à l'élève de fréquentes occasions de réfléchir sur son apprentissage et d'identifier ses forces et ses faiblesses. Cette réflexion encourage l'élève à assumer la responsabilité de ses actes puisqu'il doit porter des jugements et prendre des décisions concernant ses apprentissages.

L'auto-appréciation peut s'effectuer au moyen du portfolio, d'une échelle d'appréciation ou d'une grille d'observation.

Voir annexe 2  
p. A2-17 à A2-20

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

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

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

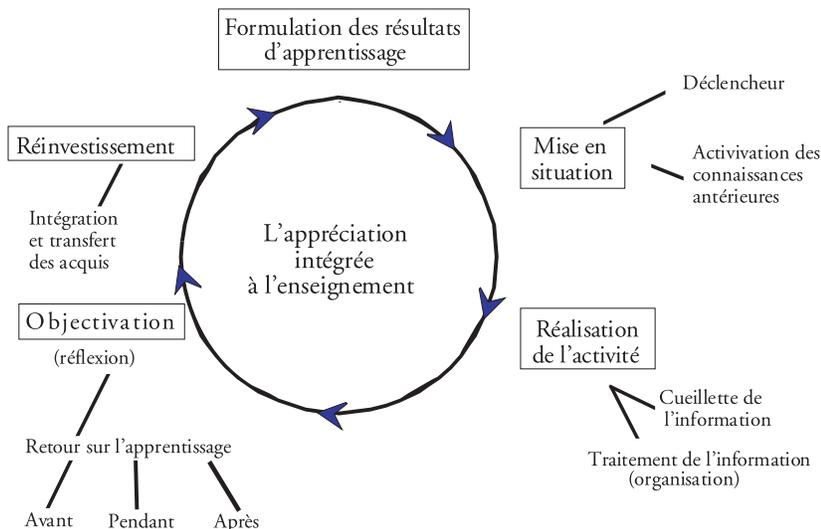
## **Démarche pédagogique**

La démarche pédagogique préconisée comporte les étapes suivantes :

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

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

## DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



*L'apprentissage et l'enseignement sont étroitement liés*

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

### Formulation des résultats d'apprentissage

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

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

### Mise en situation

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

*La compréhension en lecture (chap. 10)*  
Giasson, J. (1990)

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

*Activators. Activity Structures to Engage Students' Thinking Before Instruction.*  
Saphier, J., Haley, M.A. (1993)

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

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

### Réalisation de l'activité

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

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

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

### Objectivation

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

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

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

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

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

Voir annexe 4  
p. A4-1 à A4-6

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

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

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

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

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

L'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons :

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

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

## Réinvestissement

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

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

Tel que mentionné dans la section *Gestion mentale* de ce document (p. 41), il faut développer chez l'élève des habitudes mentales qui lui

permettent de gérer ses apprentissages et d'effectuer un transfert de ses connaissances. D'après Marzano (1992), ces habitudes mentales comprennent le raisonnement critique, la pensée créatrice et l'autorégulation.

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

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

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

### Appréciation de rendement

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

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

## Directives pédagogiques

### Environnement de la salle de classe

*L'environnement doit être  
riche et stimulant*

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Pratiques pédagogiques**

*Utiliser un langage clair et prévisible*

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

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

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

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

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

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.

*Utiliser beaucoup d'indices pour faciliter la compréhension*

Attirer l'attention des élèves, le plus souvent possible, sur des indices visuels comme des objets ou des images. Naturellement, cette tâche est plus facile s'il y a dans la classe de nombreux objets, affiches et illustrations reliés aux thèmes des leçons.

On facilitera également la compréhension en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations.

*Encourager les élèves à employer des indices*

Suggérer aux élèves des moyens de se faire comprendre sans employer la langue anglaise lorsque les mots appropriés ne leur viennent pas à l'esprit : leur suggérer de faire des gestes, d'employer des synonymes, de faire des paraphrases, de faire un dessin, de se référer à des listes de mots ou à des directives affichées dans la classe, etc.

*Utiliser des synonymes ou des paraphrases pour faciliter la compréhension*

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.

*Sélectionner des termes clés*

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.

*Intégrer si possible l'oral et l'écrit*

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.

*Vérifier régulièrement la compréhension des élèves au cours des explications*

*Demander si tout le monde a compris ne constitue pas une manière efficace de vérifier la compréhension* : 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'enseignement. 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 »<sup>5</sup>.

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

*Techniques de questionnement*

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

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

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

Voir annexe 5  
p. A5-2

L'enseignant doit prendre l'habitude de poser des questions exigeant de ses élèves qu'ils fassent appel à la créativité et au raisonnement critique. La taxonomie de Bloom est une référence utile pour la classification des questions. Il est important de poser des questions visant chacun des niveaux de cette classification. L'annexe A-5 présente des questions types associées à chacun des niveaux.

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

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

*Offrir le temps nécessaire  
après une question*

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

**Négociation de sens**

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

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

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



# Quatre volets du programme d'études de français

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

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

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

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

## Premier volet :

### Valorisation de la langue

## Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

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

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

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

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

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

### **Valorisation de la diversité culturelle**

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

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

### *L'éducation à l'antiracisme*

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

L'éducation à l'antiracisme consiste à :

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

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

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

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



# **Résultats d'apprentissage**

**Valorisation de la langue française  
et de la diversité culturelle**

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de témoigner un intérêt à la promotion de la langue et de la culture française dans son milieu et à poursuivre son apprentissage de la langue de façon autonome

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- En groupe-classe, aider les élèves à identifier des critères à observer pendant leurs productions orales ou écrites qui démontrent un intérêt à communiquer correctement et à améliorer leur compétence langagière (p. ex. faire un brouillon, partager l'ébauche afin de tirer profit de la rétroaction de leurs pairs, consulter des outils de référence, choisir un niveau de langue approprié au public cible, etc.)
- Inviter les élèves à rédiger des lettres à des politiciens ou organismes gouvernementaux concernant les réflexions de la classe sur l'importance d'apprendre le français langue seconde.
- Afin de mettre en évidence l'importance de la langue et de la culture française dans leur milieu, demander aux élèves de :
  - créer des affichettes pour autos ou des panneaux publicitaires qui font la promotion du français
  - dessiner une carte géographique de leur région en représentant les rues et quartiers d'origine francophone ainsi que les associations francophones qui s'y trouvent
  - préparer un prospectus de voyage pour les visiteurs francophones qui viendraient dans leur région. Mettre en évidence les services, les organismes et les activités culturelles de langue française de la région
- Encourager les élèves à promouvoir les activités de l'école ou de la région qui se passeront en français en faisant des annonces bilingues ou en collant des affiches de promotion de ces activités au mur.
- Inviter les élèves à faire l'écoute de programmes télévisés pour adolescents ou la lecture d'articles de revues pour adolescents de langue française. Les inviter ensuite à ressortir des mots ou expressions de la langue populaire qui s'y trouvent. Après les avoir partagés en groupe-classe, préparer un lexique avec les élèves et l'afficher sur le mur. Les élèves pourraient s'y référer pendant la production de leurs textes à l'avenir.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de dresser une liste de manières dont ils pourraient poursuivre de façon autonome leur apprentissage du français (p. ex. l'écoute des programmes de télévision de langue française, la lecture de sites Web français, l'écoute de chansons de langue française, etc.). Leur demander ensuite de justifier leurs choix et de choisir la meilleure façon dont ils pourraient faire l'appréciation de leurs progrès dans ce domaine.

**VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE****1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Faire l'observation des productions orales ou écrites des élèves à partir des critères identifiés lors de la discussion en grand groupe. Noter par exemple si les élèves :
  - demandent de l'aide des autres et profitent de leurs suggestions
  - emploient des stratégies de communication pour éviter de recourir à l'anglais
  - révisent soigneusement leurs textes écrits
  - consultent des documents de référence (un livre de grammaire, un dictionnaire, etc.) afin d'apporter des corrections à leur production, etc.
- Faire l'appréciation des lettres d'affaires des élèves en notant s'ils ont :
  - respecté le format d'une lettre formelle (Préliminaires : en-tête, lieu et date, vedette; Corps : appel, lettre et salutation)
  - bien disposé la lettre en respectant les marges, les alignements et les interlignes
  - bien utilisé les formules usuelles des lettres d'affaires (Agrérez, Madame la Députée, etc.)
  - bien ponctué la lettre
  - utilisé un niveau de langue approprié, etc.
- Inviter les élèves à préparer un dépliant promotionnel de leur région dans lequel se trouve la carte géographique qu'ils ont déjà préparée.
- Encourager les élèves à identifier les mots ou expressions tirés du lexique de langue populaire dont ils se sont servis dans leurs productions écrites ou orales.
- Après leur travail en petits groupes, demander aux élèves de noter s'ils ont :
  - préparé le travail dont ils étaient responsables
  - encouragé les autres à parler
  - participé à la discussion
  - critiqué les idées et non les personnes
  - suivi les consignes, etc.
- Périodiquement, inviter les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet de leur progrès quant à leur poursuite individuelle de l'apprentissage du français.

**Notes et ressources**

Se référer au document *Avec Brio Guide pratique de communication* (p. 17) pour plus de renseignements sur la rédaction d'une lettre d'affaires.

Se référer au site Web de *Les Rendez-vous de la Francophonie* (section *Régions francophones*) pour plus de renseignements sur la francophonie de la région.

Pour une liste de services en français en Nouvelle-Écosse, se référer au document *Le Bottin* publié par Le Réseau de développement économique et d'employabilité de la Nouvelle-Écosse.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves de représenter sur un continuum leur appréciation d'une variété de médias d'expression française et de la justifier.
- Inviter les élèves à visionner le journal télévisé de plusieurs réseaux différents. Leur demander, par la suite, de les comparer à l'aide d'une représentation graphique telle que la *matrice comparaison-contraste*.
- Encourager les élèves à expliquer à un partenaire leur appréciation d'un site Web de langue française à partir d'une liste de critères développés par la classe tout entière.
- Proposer aux élèves de visionner un extrait de film, et en petits groupes, d'imaginer les questions à poser aux acteurs et au réalisateur. Enregistrer la discussion au sujet du film afin d'en faire une appréciation du travail du groupe.
- Fournir aux élèves une variété de bandes dessinées de langue française, leur demander de choisir celle qui les intéresse le plus, d'en faire la lecture et de la discuter en petits groupes.
- Demander aux élèves de déterminer des critères de sélection d'un bon livre. À partir de ces critères, leur demander de faire l'appréciation de plusieurs livres d'expression française.
- En cercles littéraires, demander aux élèves de discuter d'une variété de textes d'auteurs contemporains ou classiques de leur choix.
- Inviter les élèves à faire le choix d'un roman pour adolescent et d'en faire une étude autonome. Après l'avoir lu, leur demander de choisir une parmi une liste d'activités à faire qui ont été préparées par l'enseignant (p. ex. activités de réponses créatives, de compréhension, etc.).

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

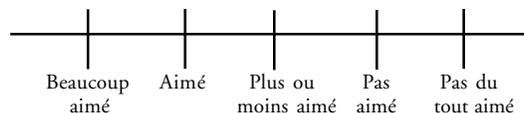
## 1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- À partir de la presse du jour, demander aux élèves de monter un journal télévisé basé sur les critères identifiés préalablement dans la *matrice comparaison-contraste*. Leur demander, ensuite, de le présenter devant la classe et de le filmer pour le montrer à d'autres publics.
- Proposer aux élèves de mettre en scène un jeu de rôles avec des acteurs/le réalisateur du film visionné et un intervieweur. Les questions seront celles inventées en petits groupes.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet des textes contemporains ou classiques lus ou visionnés.
- Inviter les élèves à monter une exposition de livres à partir de leurs lectures antérieures. Les inviter à « vendre » leur livre préféré en mettant en évidence les raisons pour lesquelles les jeunes pourraient le trouver à leur goût.
- Organiser des conférences de groupes de cercles littéraires afin d'encourager les élèves à réfléchir à leur lecture. Leur demander leurs commentaires au sujet du contenu du livre, de leurs interprétations, et du progrès du groupe en général.
- Vérifier la progression de l'étude autonome du roman à l'aide d'une liste de vérification.

**Notes et ressources**

## Continuum



Se référer à l'annexe 3 *La matrice comparaison-contraste* (p. A3-7).

Pour de plus amples renseignements sur les cercles littéraires, se référer à la page 83 du présent document ou au livre *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* de Harvey Daniels.

## Liste de vérification : Étude autonome

Nom de l'élève :		
Activités	Date dûe	Date remise
Représentation graphique		
Cycle de mots		
Questions de compréhension		
Lettre au personnage de roman		
Publicité pour roman		
Présentation		

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer une compréhension et une appréciation de la richesse de la francophonie dans la société canadienne et mondiale

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Après avoir fait des recherches, demander aux élèves d'écrire une lettre à une personnalité francophone (du présent ou du passé) en précisant la nature de sa contribution à la société canadienne-française.
- Inviter les élèves à créer un collage représentant la contribution de personnes francophones avec des dessins ou des photos découpées dans des revues. Leur demander ensuite de choisir la personne qui d'après eux a le plus contribué à l'activité humaine et de justifier leur choix par écrit.
- Communiquer avec l'Office national du film du Canada pour obtenir des films sur différentes communautés francophones au Canada et dans le monde. Organiser ensuite avec les élèves des visionnements du genre ciné-club où les élèves auront l'occasion de discuter en petits groupes leurs réactions aux films visionnés.
- Organiser une tournée des lieux et monuments historiques de la région pour rendre hommage aux personnes qui ont contribué à l'établissement de la francophonie dans la région.
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent faire des recherches sur un écrivain ou une vedette de la chanson, de la musique ou du cinéma français. Leur demander ensuite, de présenter la vedette à la classe en forme de jeu de rôle présentant une interview à la télévision, de vidéo accompagné d'extraits d'oeuvres ou d'article de magazine, de journal, etc.
- Inviter les élèves à travailler en groupes de trois ou quatre afin de choisir un événement historique important pour la culture française dans un pays francophone de leur choix. Leur demander de faire un reportage comme s'ils faisaient un voyage dans le temps et se trouvaient sur les lieux avec une caméra de télévision. Ils doivent se renseigner sur les personnages impliqués, les lieux, etc. avant de faire une présentation à la classe.
- Après avoir discuté en *cercles littéraires* une variété d'oeuvres d'auteurs classiques ou contemporains, demander aux élèves de préparer des affiches pour mettre en évidence la valeur des oeuvres étudiées. Faire une exposition des affiches dans l'école.

**VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE****1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Faire l'appréciation des lettres rédigées par les élèves à l'aide d'une grille d'appréciation. Noter si les élèves :
  - présentent leurs opinions au sujet de la contribution de la personnalité choisie
  - présentent des éléments précis et pertinents
  - découpent leur texte en une introduction, un développement et une conclusion
  - respectent le protocole d'une lettre (l'en-tête, la date, la vedette, la salutation, la signature, etc.)
  - s'expriment correctement en français, etc.
- Noter si les élèves ont bien démontré une appréciation de la contribution du francophone choisi lors de la préparation du collage.
- Proposer aux élèves de faire une présentation du genre Avid Cinéma ou d'écrire des cartes postales au sujet de leur visite aux lieux et monuments historiques.
- Observer les présentations des élèves sur les écrivains ou vedettes francophones et noter dans quelle mesure les élèves :
  - se sont exprimés en bon français
  - ont su relever des aspects intéressants du personnage choisi
  - ont apporté des éléments représentatifs du personnage
  - ont manifesté un intérêt pour les présentations des autres
- Encourager les élèves à faire une appréciation des reportages historiques à l'aide de critères tels :  
L'élève :
  - a développé mes connaissances sur le plan historique, géographique et culturel
  - s'est exprimé en bon français
  - a fait une présentation historique vivante et originale, etc.

**Notes et ressources**

Se référer au document *Avec Brio Guide pratique de communication* pour plus de renseignements sur la structure de lettres personnelles et de lettres d'affaires.

Pour obtenir des renseignements sur la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne, se référer aux documents suivants :

- Vidéo *Reflets du patrimoine*
- sites Web de *Francoidentitaire*; *Les Rendez-vous de la Francophonie* (section *Grands personnages*); *Patrimoine canadien* (série de dépliants intitulée *le Sentier de l'héroïsme*)

Se référer au guide du maître de *Destinations Nouveaux Horizons* pour les notes biographiques sur les auteurs de langue française.

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages dont il jouit en tant qu'apprenant de l'autre langue officielle du Canada

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves de composer les grandes lignes d'un discours de 10 minutes qui aurait comme but de promouvoir le bilinguisme. À partir de ces grandes lignes, leur demander de s'exprimer sur le sujet.
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent dresser une liste de possibilités de carrières que leur offre le fait d'être bilingue. Leur demander ensuite de faire une recherche sur une des carrières identifiées et de présenter les résultats de leurs recherches en forme de dépliant, d'une publicité ou d'un article.
- À l'aide de la stratégie de *Réfléchir, partager, discuter*, demander aux élèves de discuter de la gamme de possibilités qu'offre le bilinguisme.
- Inviter les élèves à réaliser un projet culturel qui reflète leur réalité bilingue à partir d'une idée générée lors d'une activité de cartes d'organisation d'idées (*mindmap*). Proposer aux élèves de travailler individuellement afin de dessiner une carte d'organisation d'idées au sujet des projets qu'ils pourraient entreprendre. Leur proposer ensuite de se lever et de montrer leur carte à huit autres élèves afin de trouver au moins deux autres idées de projets.
- Inviter les élèves à travailler individuellement ou en petits groupes afin d'interroger une personnalité qui travaille en français dans leur communauté. Leur demander ensuite de rédiger un article sur la personnalité et de regrouper tous les articles rédigés dans un journal des affaires.
- Encourager les élèves à entretenir une relation de correspondants avec des élèves d'immersion ou francophones à travers le monde.

**VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE****1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de faire l'appréciation des discours de 10 minutes. Leur demander de noter si les élèves qui présentent :
  - structurent bien les informations en respectant un ordre de présentation
  - utilisent une intonation et un débit appropriés
  - donnent des exemples ou des explications pour faciliter la compréhension des élèves
  - établissent un rapport avec l'auditoire
  - donnent des exemples précis des avantages d'être bilingue
  - répondent bien aux questions des élèves, etc.
- Faire l'appréciation des dépliants, des publicités ou des articles sur les carrières, en notant si les élèves :
  - ont bien identifié les possibilités qu'offre cette carrière pour une personne bilingue
  - ont bien décrit les rôles qu'exerce une personne dans la carrière
  - se sont servis d'une variété d'adjectifs qualificatifs pour décrire la carrière
  - se sont servis de mots de persuasion pour convaincre quelqu'un de choisir la carrière présentée
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord des situations qu'ils ont vécues où le fait d'être bilingue les a aidés.
- Faire l'appréciation des projets culturels des élèves à partir de critères développés préalablement.
- Faire l'appréciation des articles rédigés par les élèves. Noter si les élèves ont :
  - indiqué l'idée principale dans le titre
  - donné les détails importants dans le préambule
  - développé des idées secondaires dans les prochains paragraphes
  - placé les détails de moindre importance dans le dernier paragraphe
  - bien représenté les contributions de la personnalité choisie, etc.

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur la préparation et la présentation d'un exposé oral, se référer au document *Le Métaguide : Un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre* (p. 70).

Se référer à l'annexe 2 *Production orale : Présentation ou interview* (p. A2-9, A2-10).

Se référer à l'annexe 14 *Activités d'écriture* (p. A14-2, A14-3) pour une liste de possibilités de travaux écrits.

Pour de plus amples renseignements sur la stratégie Réfléchir, partager, discuter, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 87) de J. Howden et M. Kopiec.

Pour obtenir plus d'informations sur les relations de correspondants avec d'autres écoles, veuillez vous référer au site Web du CPF (liens Key Pals).

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- À l'aide de l'activité *Jetons de participation*, demander aux élèves de discuter des différences entre leurs idées et celles émises par un auteur après une lecture, une écoute ou un visionnement.
- Après avoir fait l'étude de contes traditionnels de plusieurs pays ou régions, demander aux élèves d'expliquer à un partenaire ou en petits groupes les raisons des différences culturelles représentées dans les textes. Leur demander ensuite de représenter ces différences dans une représentation graphique appropriée.
- Diviser la classe en équipes de trois ou quatre et demander aux élèves de faire la lecture de bandes dessinées de langue française et de langue anglaise qui traitent du même sujet. Leur demander ensuite de résumer l'intrigue des bandes dessinées, d'identifier les éléments culturels qui s'y trouvent, de les comparer et de présenter leurs résultats à la classe.
- Inviter les élèves à raconter dans leurs propres mots des manifestations culturelles du groupe ethnique dont ils sont membres.
- Remettre aux élèves une variété de textes dans lesquels on retrouve des mots ou des expressions régionales ou locales. Leur demander de travailler individuellement ou en petits groupes afin de ressortir ces mots et expressions, de les présenter graphiquement et de les expliquer au groupe-classe.
- Proposer aux élèves de faire des recherches sur les traditions, habitudes et valeurs d'un groupe culturel autre que le leur. Les encourager à se servir de ressources communautaires, d'artefacts au domicile, de textes, de magazines, de sites Web, de catalogues électroniques, etc. pour les faire. Les inviter ensuite à présenter les résultats de leurs recherches sous forme d'affiche, d'interview, de présentation Power Point ou de dramatisation enregistrée sur vidéo.
- Demander aux élèves de faire des comparaisons entre le cinéma français et américain, les vedettes de la francophonie et celles de la culture canadienne anglaise, la chanson française de divers pays ou régions francophones, etc. Leur demander de se servir des représentations graphiques *Comparer-contraster* pour le faire.
- Encourager les élèves à faire l'écoute de plusieurs textes enregistrés de francophones de différents pays ou régions. Leur demander de ressortir les différences d'accent et de les présenter à un partenaire et ensuite à la classe tout entière. Mener ensuite une discussion sur la variété d'accents que l'on retrouve dans toutes langues.

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Observer les présentations des élèves sur les bandes dessinées et noter si les élèves :
  - ont bien résumé l'intrigue
  - ont trouvé des éléments culturels dans les textes
  - ont fait la distinction entre les éléments culturels et les autres
  - ont pu ressortir les différences et les ressemblances dans les textes
- Faire l'appréciation du travail des élèves en petits groupes à l'aide d'une fiche anecdotique ou d'une grille d'observation.
- Encourager les élèves à faire l'appréciation des présentations des autres élèves sur les traditions, habitudes et valeurs d'un groupe culturel autre que le leur. Leur demander de noter si les autres élèves ont :
  - bien représenté les différences et ressemblances culturelles entre leur propre culture et la culture présentée
  - expliqué les raisons de certaines traditions, habitudes et valeurs
  - démontré une appréciation de la diversité culturelle dans la présentation
  - bien identifié les sources d'information de leurs recherches, etc.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord ce que l'activité de comparaison de vedettes, de chansons ou de cinéma leur a apporté sur le plan de la francophonie et de la culture.

**Notes et ressources**

Pour plus de renseignements sur la stratégie de *Jetons de participation*, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 102) de J. Howden et M. Kopiec.

Voir le texte *Les carnets du Monsieur Thompson* dans le manuel *Destinations Nouveaux Horizons* (p. 214) qui traite des différences culturelles de conduite chez les Anglais et les Français.

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-4) *Grille d'observation pour le travail coopératif* et (p. A2-7) *Fiche anecdotique*.

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-5 à A3-7) pour une variété de représentations graphiques de *comparaison-contraste*.

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir de façon critique aux influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés dans le monde

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Pendant l'étude d'une oeuvre, encourager les élèves à remplir une *carte en T*. Leur demander de noter dans une colonne les valeurs et expériences présentées dans l'oeuvre et dans l'autre colonne leurs propres valeurs et expériences. En faire une mise en commun avec la classe tout entière.
- Discuter avec les élèves des situations qu'ils ont rencontrées dans leurs lectures qui traitent des stéréotypes ou des préjugés dans le monde. Demander ensuite aux élèves d'expliquer comment ces situations correspondent à leur vécu.
- Pendant une activité d'apprentissage coopératif, demander à un élève dans chaque groupe de jouer le rôle de chercheur sans l'annoncer aux autres membres du groupe. Demander aux chercheurs de noter le nombre de fois que les garçons ou les filles posent des questions dans le groupe, le sexe de la personne qui choisit le rôle de porte-parole, qui donne son avis le plus souvent, qui reçoit le plus d'encouragement des autres, etc. Demander ensuite aux chercheurs anonymes de partager leurs observations avec la classe et identifier toutes inégalités entre les sexes qu'ils ont observées.
- Demander aux élèves d'interpréter des publicités en ce qui est des rôles des deux sexes et des stéréotypes.
- Inviter les élèves à se servir de E-Stat (Statistique Canada) afin de faire la comparaison des statistiques de la population en général avec les éléments que l'on retrouve dans des annonces publicitaires pour vêtements (âge, sexe, race, origine ethnique, taille, etc.). Les inviter ensuite à préparer une présentation multi-média sur les stéréotypes dans la publicité.
- Aider les élèves à organiser un débat sur les causes du racisme ou les stéréotypes.
- Proposer aux élèves d'analyser la façon dont les images d'un film ou les paroles d'une chanson luttent contre le racisme ou l'encouragent.
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent discuter des mesures prises pour lutter contre le racisme dans la société canadienne.
- À l'aide des représentations graphiques, demander aux élèves de comparer la façon dont la présentation et le message des manuels scolaires et des documents publiés par des groupes minoritaires représentent les membres des minorités visibles.

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

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réflexions sur leur attitude face au racisme ou aux stéréotypes.
- En se basant sur les discussions et les présentations des autres, inviter les élèves à :
  - simuler, par des sketches ou des exercices d'improvisations, des contextes où le racisme peut se manifester (par exemple, les graffitis, des couples d'origine ethnoculturelle différente, etc.)
  - rédiger un article pour le journal de l'école au sujet des répercussions du racisme sur le plan personnel, social, culturel, politique et économique
  - préparer des brochures de sensibilisation sur les stéréotypes
- Donner l'occasion aux élèves de faire l'appréciation du débat en se servant d'une fiche d'observation.
- Demander aux élèves d'écrire une lettre à la maison d'édition d'un de leurs manuels scolaires afin de suggérer des améliorations à apporter au texte en ce qui concerne la façon dont les groupes minoritaires sont représentés. Ils peuvent se baser sur les représentations graphiques déjà remplies pour les aider avec ce travail.

**Notes et ressources**

Carte en T :

Valeurs et expériences-oeuvre	Valeurs et expériences personnelles

Se référer au document *Mettons fin au racisme* (disponible à partir du site Web de Patrimoine canadien) pour des exemples d'activités qui traitent de l'acceptation des autres et de stéréotypes.

Voir l'annexe 8 (p. A8-1 à A8-21) *Le débat* pour de plus amples renseignements sur la préparation, le déroulement et l'appréciation de rendement d'un débat.

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

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir de façon critique aux influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés dans le monde

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

(suite)

- Mener une discussion sur les effets à long terme à l'école et dans la société des inégalités entre les sexes ou les groupes ethniques.
- Demander aux élèves de faire un discours sur un sujet tel que *Si je me réveillais un matin et j'étais du sexe opposé* afin d'encourager la mise en évidence d'un point de vue différent du leur.
- Inviter des avocats ou des citoyens de différents groupes ethnoculturels minoritaires qui se sont fait respectés en faisant appel à la loi, pour parler aux élèves de stratégies pour faire valoir leurs droits.
- Demander aux élèves d'élaborer un questionnaire et de mener un sondage à l'école au sujet d'un événement ou d'une situation où les stéréotypes ou les préjugés ont joué un rôle. Leur demander d'exprimer graphiquement les données du sondage et de discuter en petits groupes comment et pourquoi les opinions exprimées sont différentes ou semblables aux leurs.
- Demander aux élèves de donner leur opinion sur un événement présenté aux bulletins de nouvelles. Leur demander ensuite de faire une présentation sur l'événement à partir d'une recherche basée sur des sources différentes. Après la présentation, leur demander si leur opinion a changé à cause des faits identifiés lors de leur recherche.

**1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

- À partir des idées présentées dans les discours, et des informations retenues des discussions, des remue-méninges et des observations, demander aux élèves de discuter avec un partenaire comment on pourrait améliorer les inégalités qui existent entre les sexes.
  
- Faire l'appréciation des discours des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Noter si les élèves :
  - parlent avec confiance et spontanéité
  - saisissent l'attention et l'intérêt de leur auditoire
  - ont une bonne prononciation
  - varient leur intonation
  - présentent bien un point de vue différent
  
- Suite à la présentation de l'avocat ou autre personne invité en classe, proposer aux élèves de réaliser une vidéo documentaire sur l'idée que le racisme est un instrument de pouvoir.

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur les différentes formes de remue-méninges, se référer aux pages 10 et 11 du guide du maître de *Destinations Nouveaux Horizons*.

Voir l'annexe 2 (p. A2-9)  
*Production orale : Présentation ou interview.*

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer une sensibilité culturelle dans des situations d'interaction interpersonnelle

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Demander aux élèves de discuter en petits groupes comment rester sensible aux différences culturelles dans leurs interactions quotidiennes. Leur demander de se servir d'une représentation graphique telle que *l'Étoile* pour noter leurs suggestions. En faire une mise en commun avec la classe tout entière.
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent discuter de la question de l'immigration à l'aide de questions telles : *Pourquoi les gens se décident de quitter leur pays?*, *Comment te sentirais-tu si tu avais à quitter ton pays pour déménager à un pays que tu ne connais pas?*, *Comment est-ce qu'on devrait traiter les nouveaux arrivés chez nous?* etc. Se servir de la stratégie de *Jetons de participation* pour le faire.
- Encourager les élèves à faire la lecture de différents articles de journal sur le même sujet provenant des journaux internationaux. Les inviter ensuite à ressortir les différents points de vue exprimés et à les justifier en expliquant le vécu du public à qui ils s'adressent.
- Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes afin de composer une chanson ou d'écrire un poème original pour promouvoir le respect de la diversité culturelle.
- Inviter les élèves à comparer, en petits groupes, les valeurs véhiculées dans différents hymnes nationaux de pays francophones. Après avoir discuté de leur validité actuelle, inviter les groupes à faire une présentation chantée et commentée d'un des hymnes. Leur demander ensuite de créer un hymne pour un groupe culturel de la province.
- Inviter un nouveau Canadien à venir rencontrer les élèves en vue de partager leur vécu. Demander aux élèves de préparer des questions à poser à l'invité en tenant compte du registre de langue approprié à la situation.

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de faire des jeux de rôles pour représenter ce qu'ils ont discuté en petits groupes au sujet de l'immigration.
- Faire l'appréciation des chansons ou des poèmes des élèves. Noter si l'élève :
  - démontre une ouverture d'esprit face aux cultures présentées dans son texte
  - se sert d'un vocabulaire qui dénote une sensibilité culturelle
  - met en évidence la richesse de la diversité culturelle
  - donne des exemples précis d'effets positifs de la diversité culturelle
- Faire l'appréciation des hymnes inventés par les élèves en notant s'ils :
  - se servent d'un niveau de langue approprié au texte
  - se servent d'un vocabulaire qui dénote une fierté
  - reflètent bien la réalité du groupe culturel représenté
  - évitent des stéréotypes, etc.
- Amener les élèves à réfléchir à leur sensibilité culturelle en complétant les phrases suivantes :
  - Quelque chose que je vais commencer à faire est...
  - Quelque chose que je ne vais plus faire est...
  - Quelque chose que je continuerai à faire est...
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réactions à la présentation du nouveau Canadien.

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 3 (p. A3-2) *L'Étoile texte descriptif*.

Voir l'annexe 2 (p. A2-14) *Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle*.

Pour plus de renseignements sur la stratégie de *Jetons de participation*, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 102) de J. Howden et M. Kopiec.

Se référer aux sites Web de journaux internationaux de langue française (tel que Kidon Media) pour une variété d'articles de journal de langue française.

Pour de plus amples renseignements sur les hymnes nationaux, se référer aux différents sites Web qui traitent du sujet dans Internet.

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer une appréciation de la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine mondiale

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Créer une salle de classe multiculturelle en y affichant une variété de documents tels : photos de personnes d'origines variées, cartes du monde, calendriers de pays différents, affiches dans plusieurs langues, annonces pour des festivals culturels, etc. Encourager les élèves à s'y référer pendant la recherche pour un projet sur la contribution de personnes de diverses cultures à l'activité humaine mondiale.
- Demander aux élèves de se servir de logiciels tels que Photoshop, ou Image Blender afin de créer des tee shirts ou des logos qui font la promotion de la contribution de personnes de diverses cultures.
- Encourager les élèves à raconter oralement des manifestations culturelles du(des) groupe(s) ethnique(s) dont ils sont membres.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire des recherches sur des chanteurs de cultures différentes. Leur demander ensuite de présenter les informations en forme d'interview avec les chanteurs, de rapport rédigé, de collage, etc.
- Demander aux élèves de faire le choix d'un sujet et de trois médias différents (radio, télévision, Internet, journal, film, magazine, etc.). Leur demander ensuite d'indiquer leurs préférences en ce qui concerne la façon dont le sujet choisi a été présenté par les différents médias. Les encourager à se servir d'un continuum pour le faire.
- Après la lecture, le visionnement ou l'écoute d'une variété de textes de cultures différentes, demander aux élèves de discuter en petits groupes de la contribution des auteurs des textes sur l'échelle mondiale. Les encourager à se servir de la stratégie de *Graffiti circulaire* pour le faire. Sur une grande feuille de papier, les membres de chaque équipe écrivent le plus d'idées possibles sur le sujet, chacun utilisant une couleur différente. Après le délai fixé, demander aux élèves de regrouper les idées en discutant des similitudes et de différences des idées. Demander ensuite à chaque groupe de faire une synthèse de leur travail.

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

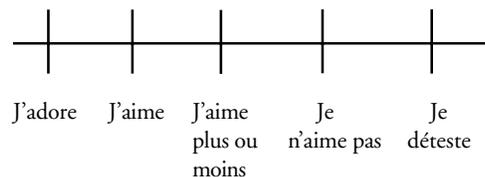
**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs projets en notant si :
  - leur projet a une introduction, un développement et une conclusion
  - leur texte est lisible
  - toutes les phrases écrites sont les leurs
  - leur présentation est organisée d'une façon logique, etc.
- Faire l'appréciation des présentations des élèves. Noter si l'élève :
  - a bien représenté les contributions des chanteurs choisis
  - a fait preuve d'imagination
  - a fait une présentation informative et vivante
  - a fourni des informations pertinentes
  - a choisi un format qui aurait le plus d'impact sur son public cible
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils aiment ou n'aiment pas au sujet des différents médias d'expression française.
- Proposer aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en petits groupes à l'aide d'une grille appropriée.

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 2 (p. A2-17 à A2-18) *Grille d'auto-appréciation pour projet de recherche.*

Continuum



Se référer à l'annexe 2 (p. A2-9 à A2-10) *Production orale : Présentation ou interview.*

Pour de plus amples renseignements sur le *Graffiti circulaire*, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 93) de J. Howden et M. Kopiec.

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-20) *Auto-appréciation du travail du groupe.*

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'adulte en devenant face à la société

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Proposer aux élèves de discuter en petits groupes des avantages et des défis posés par la politique du bilinguisme au Canada. Leur demander de suggérer des réponses appropriées aux gens qui la contestent. En faire une mise en commun.
- À l'aide de la stratégie de *Réfléchir, partager, discuter*, encourager les élèves à discuter du rôle qu'ils peuvent jouer dans la communauté en tant qu'anglophone bilingue. Demander ensuite à chaque groupe de faire une synthèse de leur travail.
- Organiser des petits groupes, pour que les élèves puissent exprimer ce qu'ils ressentent à l'égard des personnes qui ne respectent pas les droits des autres. En faire une mise en commun.
- Mener une discussion avec les élèves sur ce que c'est qu'une charte (liste de droits et de responsabilités approuvée démocratiquement). Leur demander de faire un remue-méninges afin d'élaborer une liste de droits et de responsabilités qui en découlent. Après en avoir fait une mise en commun, leur demander d'élaborer une charte de la classe à partir des idées générées.
- Simuler une émission de télévision sur les droits humains au cours de laquelle un élève joue le rôle de l'animateur, 5 élèves représentent des personnes dont les droits ont été violés et 5 élèves jouent le rôle de spécialistes des droits humains. En se basant sur les articles de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, les « spécialistes » apportent des réponses aux problèmes exposés par l'autre groupe d'élèves. Encourager le reste de la classe à poser des questions aux invités à l'émission.
- Entamer une discussion avec les élèves sur la liberté d'expression et la nécessité de respecter les droits d'autrui en s'exprimant librement.
- Demander aux élèves d'effectuer une recherche sur un incident lors duquel les droits des jeunes ont été respectés ou brimés et de le représenter en forme de bande dessinée.
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent recueillir dans des journaux, des magazines ou dans Internet des histoires sur des jeunes qui ont agi de façon responsable ou irresponsable. Leur demander ensuite de faire la comparaison des actions prises à l'aide d'une *Matrice Comparaison-Contraste*.

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à noter par écrit comment ils ont respecté les droits et les responsabilités de la charte de la classe et comment ils proposent de s'améliorer si nécessaire.
- Demander aux élèves de réfléchir à l'activité d'émission de télévision afin d'expliquer par écrit comment les quatre valeurs de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (liberté, justice, dignité et égalité) les ont aidés à mieux comprendre leurs droits personnels.
- Inviter les élèves à faire un jeu de rôles pour représenter les points soulevés pendant la discussion sur la liberté d'expression.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les leçons qu'on pourrait tirer des articles lus au sujet des jeunes qui ont agi de façon responsable et irresponsable.

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur la stratégie *Réfléchir, partager, discuter*, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 87) de J. Howden et M. Kopiec.

Pour de plus amples renseignements sur la *Charte canadienne des droits et libertés*, se référer au site Web du ministère du Patrimoine canadien.

Pour de plus amples renseignements sur les différentes formes de remue-méninges, se référer aux pages 10 et 11 du guide du maître de *Destinations Nouveaux Horizons*.

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-14) *Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle*.

Se référer aux documents *L'éducation aux droits et aux responsabilités* (Chenelière/McGraw-Hill) et *L'éducation aux droits de la personne* (Fondation d'éducation des provinces Atlantiques) pour des suggestions d'activités de respect des droits, des libertés et responsabilités.

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-7) *La Matrice Comparaison-Contraste*.



**Deuxième volet :****Écoute et expression orale**

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

Les élèves doivent développer les habiletés reliées à l'expression orale et à l'écoute de façon interactive. Ils doivent pouvoir écouter d'une façon critique et communiquer selon des modes d'expression formels et informels.

Selon Reed (1982), l'habileté à comprendre et à saisir le sens d'un message se situe au premier rang des habiletés cognitives. La compréhension « *se trouve au coeur même de toutes les activités humaines de communication et d'apprentissage* » (Deschênes, 1988, p. 11).

Comprendre un message c'est plus que reconnaître des mots. La compréhension est un processus complexe de transformation, de sélection et de réorganisation. La compréhension de textes est une « activité mentale multidimensionnelle » (Deschênes, 1988, p. 15) par laquelle les informations sont transformées, sélectionnées et réorganisées pour construire une signification du message que l'auteur voulait transmettre.

Elle est selon Denhière (1984) « *le résultat d'une interaction entre un individu et un texte* » (cité par Deschênes, 1988).

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

**Écoute**

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

Les éléments suivants favorisent l'écoute :

*La motivation à comprendre*

Il faut que l'interlocuteur ait une raison d'écouter le locuteur afin de faire l'effort de comprendre son message. L'interlocuteur doit donc être attiré par la situation et savoir quelle est l'intention de communication poursuivie afin de s'ajuster au besoin. Les messages à écouter peuvent être d'ordre expressif, informatif, incitatif, poétique ou ludique. (Voir *La structure textuelle*, p. 129 et *Types de textes*, p. 166)

Ici encore, nous devons réaliser que le message doit rejoindre les intérêts et les goûts des élèves si nous voulons que ces derniers l'écoutent. Il faut donc s'efforcer de les intéresser si on veut que l'activité ne se solde pas par un échec.

*Les connaissances antérieures*

Pour que l'élève s'implique dans le processus qui lui est proposé, il doit avoir un bagage de connaissances correspondant au thème traité.

L'enseignant doit s'assurer, par une bonne mise en situation, que l'élève possède les connaissances de base qui lui permettront de comprendre le message proposé.

L'élève a maintenant une idée du sujet qui lui est proposé; il pourra donc tenter d'anticiper le contenu général du message. Il contrôlera ensuite la validité de ses prévisions. Il devra aussi avoir les connaissances linguistiques nécessaires pour comprendre le message. L'enseignant devra veiller à ce que le vocabulaire, la syntaxe et les éléments phoniques ne posent pas à l'élève de problèmes de compréhension.

*Les processus mentaux*

Dans les salles de classe, la seule habileté intellectuelle développée est trop souvent le repérage et la reproduction. L'écoute critique doit être continuellement encouragée. Il faut donner aux élèves l'occasion non seulement de repérer, d'analyser et de regrouper des informations selon une organisation préétablie mais aussi d'inférer à partir de leurs connaissances et de leur vécu et de faire l'appréciation de la pertinence de ces informations.

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

Le remue-méninges consiste à susciter le plus grand nombre possible d'idées liées à une question ou à un thème.

Cette méthode repose sur un principe fondamental : plus les idées de départ sont nombreuses, plus les chances seront grandes qu'une solution créative ou intéressante soit suggérée.

*Les activités de prédiction*

La prédiction fait appel à des processus cognitifs de haut niveau et constitue un moyen efficace de préparation à la compréhension d'un texte.

La prédiction permet aux élèves :

- d'activer leurs connaissances antérieures
- de distinguer les informations principales d'un texte
- de faire des inférences
- de partager des points de vue
- de porter un jugement
- de tirer des conclusions

(Voir *La liste de mots clés*, p. 128 et *Les associations*, p. 129)

*Le guide de prédiction-réaction*

Giasson, J. 1990 Lusignan, G. 1995 Provost, P. 1995
---

Le guide de prédiction-réaction est un document écrit que l'enseignant remet aux élèves. Dépendamment de la longueur du texte, l'enseignant prépare de quatre à dix questions ou affirmations qui portent sur les concepts, les questions, les problèmes ou les détails importants du texte. Lors de la préparation des énoncés, l'enseignant tient compte des expériences, des connaissances et des croyances des élèves. Avant l'écoute ou la lecture d'un texte, (phase de prédiction), l'élève, individuellement ou en groupe, indique son accord ou son désaccord avec chacun des énoncés. Suite à l'écoute ou la lecture du texte, (phase de réaction), l'élève infirme ou confirme ses prédictions. Il inscrit dans le tableau

l'information relative à chacun des énoncés. Un retour collectif ou en groupe s'ensuit. Le fait d'avoir effectué des prédictions et de les avoir justifiées contribue à réduire l'anxiété et à accroître la motivation.

Avant la lecture		
Affirmations	Accord	Désaccord
1. _____	_____	_____
2. _____	_____	_____
3. _____	_____	_____
4. _____	_____	_____
5. _____	_____	_____
6. _____	_____	_____
Après la lecture		
Information qui vient du texte	Confirmation	Infirmation
1. _____	_____	_____
2. _____	_____	_____
3. _____	_____	_____
4. _____	_____	_____
5. _____	_____	_____
6. _____	_____	_____

*Les représentations graphiques*

Les représentations graphiques sont des outils efficaces qui favorisent une meilleure compréhension et des apprentissages signifiants. L'emploi de représentations graphiques est décrit de façon plus détaillée aux pages 125 et 126 du présent document.

**Expression orale**

Le développement de l'oral occupe une place de très grande importance tout au long du programme d'immersion puisque la communication orale est à la base du développement de l'élève aux niveaux linguistique, social et culturel. C'est en communiquant que les élèves apprennent à communiquer. Le contrôle et la précision se développent graduellement dans des contextes signifiants, en fonction des interactions et des modèles offerts aux élèves.

*Les niveaux de langage.*  
Tremblay, R. (1991).

Les élèves doivent aussi apprendre qu'en fonction des personnages à qui l'on parle, on n'utilise pas le même langage. À l'écrit comme à l'oral, on emploie des tournures et des mots différents selon que l'on s'adresse à son meilleur ami, à ses parents ou à la directrice du collège, par exemple.

Il existe ainsi trois manières de s'exprimer. On parle de *niveaux de langage*.

- Le *langage familier* : utilisé essentiellement à l'oral, il respecte rarement les règles de grammaire et emploie un vocabulaire peu élégant, parfois argotique ou populaire.
- Le *langage courant* : utilisé à l'oral et à l'écrit, il respecte la grammaire et emploie un vocabulaire correct mais non pas particulièrement recherché.
- Le *langage soutenu* : fréquent à l'écrit et dans la littérature, on le trouve aussi à l'oral, notamment dans les discours, les conférences, etc. Il respecte fidèlement la grammaire et emploie des tournures syntaxiques et un vocabulaire recherchés.

L'expression orale telle que décrite par Tremblay (1991), regroupe deux aspects différents : la production orale non interactive et l'interaction orale.

### *La production orale non interactive*

Tremblay considère la production orale non interactive comme étant « unilatérale et close ». Celle-ci a lieu « sans attendre qu'un échange verbal entre le locuteur et l'auditeur n'intervienne ». Le locuteur émet un message planifié ou non planifié, sachant qu'une fois transmis, son message ne peut être modifié.

Afin de développer une véritable habileté à communiquer, les élèves doivent vivre des situations où ils ont plus ou moins de temps pour planifier leurs productions. Ils doivent acquérir des stratégies qui leur permettent de composer, au besoin, le manque de préparation formelle. La production non planifiée nécessite l'emploi de stratégies qui ne peuvent se développer qu'avec un entraînement spécifique. Il revient donc à l'enseignant de fournir aux élèves cet entraînement qui leur permettra d'acquérir une compétence et la confiance pour s'engager dans des situations de communication dans la vie réelle.

### *L'interaction orale*

L'interaction orale selon Tremblay (1991), est très différente de la production orale non interactive. Il l'a décrite « comme étant une suite d'échanges où deux personnes ou plus tendent de s'influencer mutuellement en fonction d'un sujet donné ».

Selon Brown et Yule (1983), les interactions orales se rapportent soit au transfert d'information, soit au maintien de rapports sociaux, ou soit à une combinaison des deux. Si l'on vise à préparer les élèves à se servir du français dans la vie réelle, ceux-ci doivent acquérir des habiletés en interaction. Pour ce faire, les enseignants doivent planifier diverses activités portant sur le transfert d'information, sur le maintien de rapports sociaux et d'autres sur la combinaison des deux.

Les conditions suivantes favorisent particulièrement l'expression orale :

- des situations pertinentes et intéressantes
- des situations courtes et nombreuses
- des situations claires et variées
- un climat de classe stimulant et sécurisant
- la présence d'un public intéressé

*Des situations pertinentes et intéressantes*

Afin de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer le plus souvent possible, il est vital que les sujets traités en salle de classe soient intéressants et proches de leur vécu. Il est difficile de demander aux élèves de s'exprimer sur un sujet qui ne leur est pas familier ou dont ils n'ont aucune connaissance. Nombreux sont les sujets qui intéressent les élèves, il suffit donc de trouver leurs centres d'intérêt et de les exploiter en classe. De plus, l'enseignant doit s'assurer que les élèves ont un bagage langagier suffisant avant d'entreprendre la réalisation de l'activité. (Voir *Acquisition et enseignement du vocabulaire*, p. 122)

*Des situations courtes et nombreuses*

La durée des situations doit être telle à maintenir l'intérêt des élèves. Les élèves peuvent perdre intérêt au cours d'une activité orale trop longue même si elle est très intéressante.

*Des situations claires et variées*

Les situations de production orale doivent être claires et variées. Donc avant de se prononcer, les élèves doivent savoir exactement ce qu'on attend d'eux. Doivent-ils exprimer leurs goûts face à une activité, la décrire, l'analyser, etc.?

*Un climat de salle de classe stimulant et sécurisant*

Le climat de la classe est très important si on veut que les élèves s'expriment ouvertement et avec confiance. La classe doit avoir un climat accueillant et détendu et les élèves doivent s'y sentir en confiance. Les élèves parleront beaucoup plus s'ils se sentent encouragés et soutenus par leurs pairs et par l'enseignant. Il importe aussi de varier les formes de présentation (discussions, interviews, échanges, etc.) et les moyens d'expression (vidéo, magnétophone, etc.) afin de permettre à tous de s'exprimer. Certains élèves restent figés lorsqu'ils doivent s'exprimer devant un groupe, d'où l'importance de varier les approches de communication. Il n'est pas nécessaire que l'élève soit le centre d'attraction de la classe pour qu'il puisse s'exprimer. Ce n'est pas non plus la quantité qui compte mais plutôt la qualité de ce que l'élève exprime.

L'enseignant doit être un modèle linguistique pour les élèves tout en respectant la performance de chacun. Il doit encourager les élèves à parler et les soutenir dans leurs efforts.

*Un public intéressé*

Durant l'année, les élèves doivent être confrontés à divers groupes de personnes autres qu'eux-mêmes et l'enseignant. Ce public peut comprendre d'autres enseignants, d'autres classes, des représentants de la collectivité francophone, etc.

*La phonétique*

Il existe actuellement un manque de consensus en ce qui a trait à l'enseignement de la phonétique en immersion. Plusieurs recherches reportent que la prononciation française des élèves en immersion laisse beaucoup à désirer. Plusieurs facteurs pourraient contribuer à cette situation. Premièrement, les élèves en immersion ont peu d'occasions d'écouter et d'interagir avec des locuteurs natifs qui respectent les règles de l'expression française. Puisqu'ils se parlent plutôt entre eux, il existe une absence de répercussions d'un accent étranger sur la communication. Deuxièmement, l'enseignement de la prononciation et de l'intonation est souvent perçu comme étant à l'encontre de l'approche communicative. En plus, peu d'enseignants reçoivent une initiation aux aspects phonétiques pendant leur formation.

*La prononciation joue un rôle important dans la production et la compréhension de messages*

Quoi qu'il en soit, la présence d'un grand nombre d'erreurs de prononciation peut nuire à la compréhension et à la clarté d'un message. La phonétique joue aussi un rôle important dans la compréhension d'expression auditive. *On doit donc insister sur la bonne prononciation du français dans toutes les activités orales.* Le résultat visé n'est pas nécessairement des habiletés de locuteur natif mais plutôt des habiletés qui permettent aux élèves de s'exprimer en respectant l'intention de communication et les règles de l'expression en français. Les élèves doivent apprendre à prononcer correctement, en employant l'intonation qui convient et en évitant de suivre les habitudes de la langue anglaise. Ces habiletés s'acquièrent au fil d'activités linguistiques intégrées basées sur le vécu des élèves, leur savoir, leurs besoins et leurs intérêts. Il faut offrir aux élèves une variété de bons modèles linguistiques, y compris l'enseignant, des invités francophones, des enregistrements, des films, etc.

## **Le rôle de l'erreur**

Les enseignants en immersion font face à l'erreur à tous les jours. Il serait en vain, cependant, de considérer que toutes les erreurs produites par les apprenants doivent être corrigées. D'ailleurs, toutes les erreurs n'ont pas la même importance.

*L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage*

À l'heure actuelle, l'erreur est perçue de façon positive. C'est-à-dire que l'erreur linguistique est considérée comme étant tout à fait normale et faisant partie du processus d'acquisition d'une langue. Selon Bellavance (1991), *l'erreur constitue le reflet de la compétence de l'apprenant.*

Cela dit, il ne s'agit pas non plus d'un laisser-aller face à l'erreur. D'ailleurs, les enseignants savent très bien que sans intervention, certaines erreurs risquent de se fossiliser. Donc, comme dit Calvé (1991), la question n'est pas si on doit ou on ne doit pas corriger. Il s'agit plutôt de sélectionner de façon judicieuse les erreurs qui doivent être corrigées, et de déterminer quand et comment les corriger.

Vignola (1994) souligne qu'il est important que les enseignants identifient les sources des erreurs de leurs élèves afin d'en faire une correction adéquate. En analysant les erreurs des élèves, les enseignants peuvent dépister les transferts et les généralisations qu'ils font et les aider à ajuster leurs discours linguistiques. Puisque l'on ne parle pas de la même façon que l'on écrit, il faut aussi faire une distinction entre le français oral et le français écrit.

*Quoi corriger?*

Il n'existe pas de solution magique à cette question. On peut cependant proposer certaines lignes directrices. Il faudrait corriger :

- premièrement les erreurs qui reviennent fréquemment et qui risquent donc de se fossiliser
- deuxièmement, les erreurs qui empêchent ou mettent en danger la communication
- troisièmement, les erreurs qui irritent l'interlocuteur (telles le niveau de langue inapproprié ou une lenteur excessive) tenant compte, bien sûr, du niveau de l'apprenant

- quatrièmement, celles qui portent sur ce qui a déjà été enseigné ou ce qui fait l'objet d'une activité en cours

### Quand corriger?

L'enseignant ne devrait en aucun cas interrompre un élève qui essaie d'exprimer ou de communiquer un message. Ceci risquerait de briser la confiance et le goût du risque de l'élève. Mieux vaudrait de prendre note de l'erreur puis de présenter une leçon sur le sujet plus tard.

L'enseignant peut traiter des erreurs communes de la classe pendant des « mini-leçons » utilisant les présentations ou les textes des élèves comme point de départ. (Voir *Mini-leçon*, p. 172)

L'enseignant peut discuter de la correction dans des contextes significatifs tels que la préparation ou la répétition d'un texte en vue d'une rencontre informelle avec l'élève.

### Comment corriger?

La règle à suivre, selon Calvé (1991) consiste à ne jamais humilier l'élève. Tel que mentionné plus haut, on risquerait de tuer sa spontanéité et son goût du risque.

Il faut laisser aux élèves le temps d'hésiter avant de répondre. Certains chercheurs (White et Lightbown, 1984) ont trouvé que le temps moyen d'attente des enseignants était de 2,1 secondes une fois qu'ils avaient posé une question.

D'après Fanselow (1977) et Walz (1982) la technique la moins efficace est celle qu'on appelle « l'écho »; c'est-à-dire l'enseignant corrige et répète l'énoncé de l'élève. *Cette technique n'a aucun effet sur la répétition de la même erreur.*

Ces mêmes auteurs jugent que les techniques les plus efficaces sont, par ordre d'importance, les suivantes :

1. l'auto-correction
2. la correction par les pairs
3. la correction indirecte par l'enseignant (essayer de faire produire la forme souhaitée à l'aide d'indices)
4. la correction directe

Calvé (1991) suggère aussi de préparer pour les élèves des grilles qui contiennent les genres d'erreurs les plus fréquentes et de leur demander d'indiquer le nombre de fois lors d'une activité à l'autre qu'ils ont commis telle ou telle erreur.

### L'ennemi de la semaine

Voir Annexe 6 - *Erreurs fréquentes* et  
Annexe 7 - *Expressions idiomatiques*

Une autre approche qui s'avère utile est l'ennemi de la semaine.

L'enseignant identifie chaque semaine une erreur bien précise qui devient l'ennemie de la semaine. Après l'avoir identifiée, tous les membres de la classe essaient d'éviter l'erreur dans les conversations.

### Activités d'expression orale

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

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

### *Le jeu de rôle*

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

Ajoutons que la simulation requiert une planification minutieuse.

Le jeu de rôle est d'une durée plus limitée (une quinzaine de minutes au plus) et suppose une situation restreinte, une improvisation. Les participants reçoivent cependant des directives précises et une description détaillée de la situation.

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

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

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

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

Le jeu de rôle améliore les habiletés d'expression orale et sert souvent de déclencheur à l'écriture; à l'intérieur du jeu de rôle, l'élève est souvent amené à écrire une lettre, rédiger une liste ou présenter un rapport.

L'enseignant devrait aussi parfois lui demander de réfléchir par écrit dans son journal de bord, pour l'aider à prendre conscience de ce qui s'est passé.

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

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

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

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

### *Le débat*

Voir annexe 8 p. A8-1

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

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

### *L'entrevue*

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

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

### *Un projet vidéo*

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

Une démarche possible serait la suivante :

1. Les élèves visionnent et analysent une ou deux émissions afin de ressortir les éléments clés de ce genre d'émission.
2. L'enseignant et les élèves génèrent les critères d'appréciation pour le projet.

3. Les élèves en groupes de 4 ou 5 entreprennent la réalisation de la vidéo. Ils suivent le modèle des émissions qu'ils ont visionnées.
4. Après quelques jours de préparation, l'enseignant se réunit avec chaque groupe pour discuter des progrès du projet. Une date limite est fixée pour rendre les brouillons des scripts.
5. L'enseignant se réunit une deuxième fois avec chaque groupe pour discuter les scripts révisés.
6. Au besoin, l'enseignant donne des mini-leçons. (voir la page 172)
7. Chaque groupe filme son émission. Cette étape peut être faite après la classe dans l'école ou ailleurs.
8. Toute la classe regarde les émissions. Une objectivation selon une grille d'auto-appréciation et une discussion en plus grand groupe s'ensuivent.
9. On pourrait ensuite prêter les vidéos aux autres classes ou les montrer lors des soirées des parents.

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

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

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

L'appréciation de rendement est traitée dans la section « Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion » page 45. L'appréciation des habiletés d'écoute et d'expression orale peut être effectuée à l'aide des outils qui y sont présentés.

# **Résultats d'apprentissage**

**Écoute et expression orale**

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin d'identifier les facteurs dans un court texte qui indiquent le point de vue de l'auteur (p. ex. le choix d'adverbes : *aisément*, de vocabulaire : *misérable*, d'expressions : *C'est vraiment étonnant*, ou même de pronom : le *je* qui est narrateur-présent ou le *il/elle* qui est narrateur absent). Les inviter ensuite à expliquer leur choix.
- Après l'écoute d'un texte informatif assez bref où l'idée principale est implicite, demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier le sujet et l'essentiel du texte et ensuite de formuler une phrase représentant ces éléments. Leur demander ensuite de justifier leur phrase aux autres. Si la plupart du texte se rapporte à la phrase développée, ils ont bien identifié l'idée principale.
- Proposer aux élèves de travailler en petits groupes pour qu'ils puissent faire des inférences à partir d'un texte écouté. Leur proposer de se poser des questions sur le texte, d'émettre une hypothèse en ce qui concerne l'inférence et de justifier l'hypothèse à partir des mots clés du texte qui l'appuient.
- Faire écouter aux élèves une variété de textes dans lesquels se trouvent des faits, des opinions et des hypothèses. Leur demander de travailler avec un partenaire afin de faire la distinction entre les trois à l'aide d'une représentation graphique telle que celle à la page A3-6 du présent document. Leur demander ensuite d'expliquer leurs réponses à un autre groupe de deux élèves. En faire une mise en commun avec la classe tout entière.
- Après dix minutes d'un enseignement direct ou d'une activité, encourager les élèves à reformuler des idées présentées en se mettant en groupes de deux. Demander au partenaire A de résumer en trente secondes au partenaire B ce qui est arrivé en classe jusqu'à ce moment-là. Demander ensuite au partenaire B de compléter le résumé en trente secondes sans répéter l'information de son partenaire. (Technique 10-2)
- Encourager les élèves à travailler en équipe afin de résumer le contenu d'un texte écouté en réécrivant les paroles d'une chanson connue, en inventant des charades ou en faisant des jeux de rôles ou un message publicitaire d'une minute.
- Encourager les élèves à faire le résumé d'un nouveau concept qu'ils viennent d'aborder à l'écoute en leur demandant : d'identifier le sujet à définir, la catégorie générale à laquelle il appartient, les caractéristiques qui le rend différent des autres éléments dans la même catégorie et les différentes classes d'objets qui font partie du même sujet.
- Après l'écoute d'une variété de textes oraux, organiser avec les élèves un jeu de NeuroBingo où les élèves circulent dans la classe afin de trouver quelqu'un qui peut expliquer les énoncés se trouvant dans les cases d'une feuille. La personne qui explique l'énoncé appose ses initiales dans la case appropriée. Une personne ne peut inscrire ses initiales deux fois sur la même feuille. Le but est de compléter un modèle de bingo (horizontalement, verticalement ou en diagonale).
- Après avoir mené une discussion au sujet des différents niveaux des questions, demander aux élèves de travailler en groupes de deux afin de vérifier leurs connaissances d'un sujet présenté auparavant. Demander à chaque élève de formuler des questions complexes, de répondre aux questions de son camarade et de faire part à la classe de celles auxquelles il ne trouve pas de réponse. Il peut aussi communiquer à la classe une idée intéressante ou une question complexe provocante posée par son camarade.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Afin de s'assurer que les élèves ont bien compris le rôle que jouent différents facteurs dans l'identification du point de vue d'un auteur, leur demander de réécrire le court texte écouté en adoptant un point de vue contraire. Noter si l'élève se sert d'adverbes, d'expressions, de pronoms, etc. appropriés pour le point de vue adopté.
- Observer les élèves pendant qu'ils présentent les points de vue de différents auteurs et noter si les élèves :
  - ont décrit le contexte dans lequel le point de vue est exprimé
  - ont expliqué leur intérêt à rapporter ces propos
  - se sont servis de phrases directes (*Mme LeBlanc a dit « »*) ou de phrases indirectes (*Mme LeBlanc a dit que...*) en répétant les paroles de l'auteur, etc.
- Demander aux élèves de se baser sur leurs discussions en petits groupes afin d'identifier les idées principales implicites d'une variété de textes.
- Dans les présentations des élèves noter s'ils peuvent :
  - expliquer le point de vue présenté
  - distinguer les faits et les opinions
  - résumer les idées principales explicites et implicites présentées dans le texte
  - relever des passages qui soutiennent le point de vue présenté
- Noter si les élèves peuvent :
  - faire des prédictions sur des événements subséquents
  - identifier les indices sur lesquels sont basés leurs prédictions
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réactions au sujet du travail en dyades en répondant aux questions telles : *Quels avantages y'a-t-il à enseigner à quelqu'un d'autre?, Comment est-ce que je résous les problèmes de travail avec un camarade de classe?*
- Faire l'appréciation des résumés des élèves en notant s'ils :
  - ont employé leur propre langage
  - ont respecté l'ordre du texte
  - ont bien identifié les idées principales et secondaires
  - se sont mis à la place de l'auteur du texte original
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les stratégies dont ils se servent pour trouver les réponses à des questions complexes (p. ex. faire des recherches, demander l'avis des autres, écouter de nouveau le texte, etc.

**Notes et ressources**

Se référer à la page 161 du présent document pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale et le résumé d'un texte.

Les textes enregistrés *Dites-vous la vérité* (Unité C) de *Destinations Nouveaux Horizons* seraient des textes à partir desquels les élèves pourraient faire des inférences.

Se référer au document *Un cerveau pour apprendre* (p. 80) de David A. Sousa pour de plus amples renseignements sur le jeu de NeuroBingo.

Exemple :

Trouvez une personne capable de (d) :

expliquer le sens du concept de...	résumer le point de vue de...	catégoriser les éléments de...		

Pour un exemple d'un texte informatif qui pourrait servir de texte à résumer, se référer à l'enregistrement de *La vie d'Emily Carr* dans *Destinations Nouveaux Horizons* (Unité E).

Se référer à l'annexe 5 (p. A5-2 et A5-3) pour plus de renseignements sur les différents niveaux de questionnement.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et évaluer sa réaction

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent énumérer les avantages et les inconvénients d'une décision prise au sein de l'école, à l'aide d'une *carte en T*. Leur demander ensuite d'exprimer individuellement leur accord ou leur désaccord avec la décision en se basant sur les avantages et les inconvénients identifiés.
- Encourager les élèves à participer à des jeux de rôles où ils présentent des points de vues inhabituels ou contradictoires et leur demander par la suite de comparer leur point de vue avec ceux présentés par les autres élèves à l'aide d'une *Matrice Comparaison-Contraste*.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de relever les indices dans un texte écouté (p. ex. le thème, les figures de style, le vocabulaire, etc.) qui permettent de dégager les valeurs véhiculés par l'auteur.
- Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de remplir un *Diagramme de Venn* afin de comparer leur point de vue et leurs valeurs à ceux qui sont présentés dans le texte.
- Après avoir écouté un texte poétique ou descriptif à plusieurs reprises, demander aux élèves d'identifier individuellement les passages qui ont suscité des sentiments chez eux. Leur demander ensuite de justifier à un partenaire leur choix de passages.
- Demander aux élèves de fournir des exemples tirés de leur vie personnelle ou d'illustrer une scène de leur vie familiale ou de leur environnement personnel pour expliquer leur réaction à un texte.
- Demander aux élèves de faire deux colonnes sur une feuille de papier et de noter dans la première colonne les idées principales et les opinions de l'auteur d'un texte et leurs propres idées ou opinions sur le sujet du texte dans la deuxième colonne. Leur demander ensuite de partager les listes avec un partenaire et de lui expliquer les raisons de leur accord ou leur désaccord avec l'auteur.
- Inviter les élèves à écouter un extrait de film, une vidéo, etc. sans regarder les images. Les inviter ensuite à décrire oralement ce qu'ils n'ont pas vu et justifier leur description à l'aide des indices sonores.
- Encourager les élèves à faire de l'imagerie mentale à partir de la lecture d'un poème par l'enseignant. Leur demander ensuite de dessiner ces images ou de les comparer aux versions de l'illustrateur du texte et de les justifier à l'aide de passages du poème.
- Demander aux élèves de noter par écrit ou de discuter en petits groupes des commentaires présentés par l'enseignant au sujet d'un texte qu'ils vont écouter. Après l'écoute du texte, leur demander de comparer leur façon de penser à ce moment-là avec leur réaction initiale. Par la suite, leur demander de justifier pourquoi ils conservent leur opinion ou pourquoi ils l'ont changée.
- Demander aux élèves de représenter sur un continuum leur opinion face à un texte et de la justifier.
- Demander aux élèves en petits groupes d'identifier les arguments en faveur et les arguments contre un énoncé présenté dans un texte. Leur demander ensuite de réfléchir à d'autres arguments qui appuient l'énoncé ou qui s'y opposent et de trouver la documentation nécessaire pour appuyer les deux points de vue. Choisir ensuite deux équipes formées de deux élèves chacune pour débattre l'énoncé. Inviter les autres élèves de la classe à juger le débat.
- Encourager les élèves à expliquer et à justifier leurs opinions face à un texte à l'aide de la stratégie de *cercle communautaire*. Dans ce cercle, une personne parle à la fois et une fois terminée, passe un bâton de relais à son voisin qui s'exprime lui aussi sur le sujet.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

## Suggestions pour l'appréciation de rendement

- Observer les élèves quand ils expriment leur point de vue et noter s'ils :
  - regardent les personnes à qui ils parlent
  - utilisent un ton de voix convaincant
  - expliquent leur point de vue en fournissant des exemples qui l'appuient
  - tiennent compte des différences d'opinion parmi leurs camarades de classe, etc.
- Noter si les élèves peuvent :
  - décrire leurs sentiments et leurs opinions provoqués par le texte
  - décrire les passages qui expliquent leurs sentiments et leurs opinions
  - expliquer et justifier leur réaction en fonction de leurs expériences personnelles
- Noter si les élèves peuvent :
  - dégager les valeurs véhiculées
  - comparer leurs valeurs à celles émises dans le texte
  - expliquer les différences et les ressemblances entre leurs valeurs et celles véhiculées dans le texte
- Encourager les élèves à compléter un tableau *PMI* afin d'identifier ce qui était plus ou moins intéressant dans l'activité de description orale d'un texte qu'ils ne voient pas. Ils peuvent aussi y noter les questions auxquelles ils n'ont pas encore de réponse.
- Demander aux élèves de réfléchir à l'activité d'imagerie mentale en répondant à des questions telles que : *Lorsque j'ai écouté le poème, j'ai eu les sensations suivantes... ou J'ai pensé...*, etc.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord une occasion pendant les discussions en petits groupes où ils ont changé leur opinion sur un sujet ou ont changé l'opinion de quelqu'un d'autre. Leur demander d'expliquer les raisons pour le changement.
- Encourager les élèves qui font l'appréciation de rendement du débat à se servir d'une fiche d'observations qui notent si les participants ont :
  - démontré une bonne connaissance du sujet
  - bien organisé leur présentation
  - bien répondu aux questions que l'on leur a posées
  - respecté le protocole du débat
  - bien appuyé leur argument

## Notes et ressources

Carte en T :

Avantages	Inconvénients

Voir l'annexe 3 *Comparaison-Contraste* (p. A3-5 à A3-7)

	PMI
P(+)	
M(-)	
Q(?)	

Continuum :

Pas du tout en accord	Pas en accord	Plus ou moins en accord	En accord	Parfaite- ment en accord

Une variété de poèmes enregistrés se trouvent dans *Destinations Nouveaux Horizons* (p. ex. *Familiale* dans l'unité A).

Voir l'annexe 8 *Le débat* (p. A8-1 à A8-21).

Encourager les élèves à se référer au document *Le Petit Lexique* afin de trouver le mot juste dans leurs textes d'opinion ou leurs débats.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir à une grande variété de textes en évaluant des éléments variés

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Après avoir écouté une entrevue à la radio ou à la télévision, demander aux élèves de discuter en petits groupes l'exactitude du message transmis pendant l'entrevue. Leur demander de noter l'intention de la personne interviewée, sa crédibilité, ses connaissances du sujet, la présence d'opinions ou de faits, etc. Leur demander ensuite d'expliquer leurs observations aux autres élèves du groupe.
- Inviter les élèves à écouter plusieurs textes (radio, chanson, poème, télévision, film, etc.) qui traitent du même sujet. Les inviter ensuite à faire la comparaison des procédés stylistiques utilisés (p. ex. techniques littéraires ou musicaux, expressions, vocabulaire, images, etc.) dans les divers textes à l'aide d'une représentation graphique appropriée.
- Préparer et jouer une variété de textes oraux enregistrés où il y a un bris de communication à cause d'éléments tels que : un débit trop vite ou trop lent, une intonation pas convenable, une mauvaise prononciation, la musique de fond trop forte, un ton de voix non convenable, etc. Jouer ensuite des textes « professionnels » et demander aux élèves de les écouter d'une façon critique afin d'identifier les éléments qui ont rendu les textes plus difficiles/faciles à comprendre.
- Enregistrer et faire écouter un bulletin d'actualité. Demander aux élèves de noter par écrit l'essentiel du bulletin et ensuite, à l'aide d'un *Diagramme de Venn*, de comparer ce qu'ils ont écrit avec ce qu'un autre élève a écrit. En faire une mise en commun afin de faire l'appréciation de rendement des idées présentées.
- Inviter les élèves à faire l'écoute d'un bulletin de la circulation aux heures de pointe. À partir des renseignements du bulletin, leur demander d'identifier sur une carte de la ville/région les embouteillages indiqués.
- Proposer aux élèves de faire l'écoute de plusieurs chansons et de les comparer en se servant d'une représentation graphique appropriée. Leur proposer d'y inclure des éléments tels que le thème, la mélodie, la rime, les émotions suscitées, les idées et les valeurs présentées, l'interprétation de l'artiste, etc. Leur demander ensuite de faire le choix de la chanson préférée et de justifier leur choix.

---

**ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE**

---

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

---

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Suite aux discussions en petits groupes, demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les éléments sur lesquels ils vont se baser à l'avenir pour juger de l'exactitude d'un message.
- Suite à l'écoute d'un texte, noter si les élèves peuvent :
  - expliquer l'exactitude du message
  - évaluer l'efficacité des procédés stylistiques
  - analyser les informations présentées
  - comparer le contenu, l'organisation et le style du texte avec un autre texte du même genre
- Demander aux élèves d'enregistrer des présentations orales. Leur demander ensuite de faire l'appréciation de leur propre texte en notant s'ils ont bien respecté les qualités des enregistrements « professionnels » déjà identifiés.
- Suite à l'écoute de textes, noter si les élèves peuvent :
  - ressortir les procédés stylistiques utilisés
  - ressortir les idées, les opinions et les sentiments
  - juger de la valeur du message
  - expliquer comment les éléments du texte aident ou nuisent à la transmission du message
- Demander aux élèves de se baser sur les éléments identifiés lors de l'écoute des chansons afin de composer une chanson sur un sujet de leur choix.

**Notes et ressources**

Se servir de l'annexe 3 (p. A3-6) pour représenter les procédés stylistiques dans plusieurs textes ou pour comparer des chansons.

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de poser des questions probantes pour acquérir, pour qualifier, pour interpréter, pour analyser et pour évaluer des idées et des informations

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Mener une discussion avec les élèves au sujet des différents niveaux de questionnement et leur fournir une liste de questions auxquelles ils peuvent se référer pour faire l'appréciation de rendement des présentations orales ou d'autres textes oraux.
- Pour aider les élèves à mieux reformuler des textes qui traitent des abstractions (p. ex. *la liberté* ou *le pouvoir*), les encourager à se poser des questions telles que : *À quoi est-ce que ça ressemble?*, *Comment est-ce que ça fonctionne?*, *Qu'est-ce que ça fait?*, *Dans quelle catégorie est-ce que ça appartient?*, etc.
- Mettre les élèves par trois et leur demander d'assumer le rôle du responsable de l'interview, de la personne interviewée et du secrétaire. Proposer un certain nombre de questions de type ouvert et un formulaire pour noter les réponses. Encourager les responsables de l'interview à utiliser aussi leurs propres questions probantes pour obtenir les points de vue de la personne interviewée.
- Proposer aux élèves de faire l'écoute de plusieurs textes sur le même sujet qui présente différents points de vue. Leur demander de trouver les points forts de chaque argument et d'expliquer comment leur point de vue personnel ressemble même en partie aux arguments présentés.
- Afin d'encourager les élèves à explorer les liens personnels qu'ils entretiennent avec les sujets qui vont faire l'objet d'une discussion, les inviter à se servir de la stratégie *Tourne-toi vers ton partenaire et...* Au moment de présenter un nouveau concept à la classe, demander aux élèves de se tourner vers un camarade et de parler du concept en posant des questions probantes. Faire suivre cette interaction par une discussion en petits groupes ou un débat de la classe entière.
- Encourager les élèves à se demander comment le texte à l'étude se relie aux textes déjà étudiés ou à ce qu'ils étudient en d'autres matières. Les encourager à se servir d'exemples tirés des textes étudiés et d'une représentation graphique telle qu'un *Diagramme de Venn*.
- Aider les élèves à faire les liens entre les thèmes, les idées et les problèmes présentés dans un texte en leur demandant de répondre à la question *À quelle question est-ce que le texte tente de répondre?* Leur demander aussi de justifier leur réponse en se référant aux différents éléments du texte.
- Pendant l'écoute d'un texte, encourager les élèves à noter par écrit leurs questions en ce qui concerne des ambiguïtés dans le texte. Après l'écoute, les encourager à se servir de la stratégie *Jetons de participation* afin de présenter et de répondre à leurs questions en petits groupes. En faire ensuite une mise en commun.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

**2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Ressortir une variété de questions utilisées par les élèves dans leurs discussions ou leurs présentations orales et leur demander de les catégoriser à l'aide des niveaux présentés pendant la discussion en groupe-classe.
- Observer les discussions en petits groupes et noter si les élèves :
  - posent des questions pour faciliter la compréhension d'un texte
  - posent des questions appropriées pour le contexte
  - utilisent une variété de questions de niveaux différents
  - posent des questions d'une façon régulière pour faciliter l'écoute
  - écoutent bien les réponses données, etc.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment le questionnement les aide à mieux faire l'écoute et à mieux comprendre un texte.
- Lors des discussions en petits groupes suite à une écoute, noter si les élèves :
  - peuvent reformuler l'information présentée
  - établissent des liens entre les idées présentées dans le texte
  - interprètent les ambiguïtés du texte
  - prennent en considération des points de vue différents de leur point de vue personnel

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 5 (p. A5-2) pour plus de renseignements sur les différents niveaux de questionnement.

Voir l'annexe 3 *Comparaison-Contraste* (p. A3-5).

Pour de plus amples renseignements sur la stratégie de *Jetons de participation* se référer au document *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec (p. 102).

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'articuler des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions, tout en démontrant une compréhension d'une gamme de points de vue différents

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Encourager les élèves à raconter un événement auquel ils ont pris part ou dont ils ont été témoins. Leur demander d'expliquer le contexte, les résultats ou les conséquences de l'événement.
- Mettre les élèves en petits groupes, les inviter à monter un album de photos personnels et le commenter aux autres membres de leur groupe.
- Proposer aux élèves de faire oralement le portrait d'une personne après avoir sélectionné un sac mystérieux dans lequel se trouve les effets personnels de cette personne.
- Inviter les élèves à faire la narration expressive d'histoires afin de véhiculer des images par l'intermédiaire du corps et de la voix. L'enregistrer pour que les élèves puissent en faire l'appréciation plus tard.
- En petits groupes, proposer aux élèves de conseiller aux autres membres de leur groupe quoi faire au moment de la première rencontre des parents d'une personne avec qui ils sortent pour la première fois.
- En se basant sur l'écoute d'un bulletin de nouvelles, demander aux élèves de travailler avec un partenaire afin de s'exprimer sur les événements qu'on vient de leur présenter.
- Fournir aux élèves la description de 6 personnes qui posent leur candidature à un poste de directeur d'un centre social pour les jeunes. Leur demander de faire la lecture des six descriptions en petits groupes, de choisir le meilleur candidat pour le poste et de défendre leur choix devant un groupe d'élèves qui jouent le rôle de la commission qui devrait débattre puis voter pour le meilleur candidat présenté.
- Dans le contexte d'un jeu de mime ou de charade, demander aux élèves d'inventer un code gestuel qui permettrait aux autres élèves de bien interpréter leur message.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier et de justifier des moyens pour rendre une présentation orale plus cohérente et logique (p. ex. l'emploi de marqueurs de relation, d'une représentation graphique, d'un plan de travail, de répétition, de synonymes, etc.).
- Inviter les élèves à mettre en scène des jeux de rôles exigeant de présenter des points de vue inhabituels.
- En petits groupes, demander aux élèves de tirer au hasard un papier sur lequel se retrouve la description d'une situation problématique. À tour de rôle, leur demander de trouver une solution originale au problème et de partager la meilleure résolution au problème avec la classe.
- Encourager les élèves à donner et à justifier leur opinion, lors d'un tour de table, sur un texte qu'ils viennent d'écouter.
- Aider les élèves à organiser et à présenter un débat sur un sujet tel que : *Pour ou contre l'utilisation des animaux comme cobayes?* Leur demander de trouver des faits, des statistiques ou des exemples pour défendre leur point de vue.
- Demander aux élèves de jouer le rôle de l'avocat, des membres du jury, de l'accusé et du juge dans le procès d'une personne historique célèbre.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de présenter oralement une personne de leur groupe en se basant sur l'album de photos déjà commenté. S'assurer que la description explique bien le contexte, les événements, les résultats et les conséquences des situations présentées.
- Encourager les élèves à faire un dessin de la personne mystérieuse présentée oralement en faisant attention de représenter visuellement le plus grand nombre de détails donnés. Monter ensuite une galerie de ces personnes dans la salle de classe.
- Demander aux élèves de faire l'appréciation de leurs narrations expressives d'histoires à partir d'une liste de critères développés préalablement. Ces critères peuvent comprendre :
  - l'emploi d'une variation de tons, d'intonations, de vitesses ou de pauses
  - la création d'images des personnages, de l'intrigue et d'une situation, etc.
  - l'emploi d'expressions non verbales pour renforcer le message verbal
  - l'emploi des effets sonores ou des supports visuels pour améliorer la narration
- Faire l'appréciation des conseils des élèves sur la rencontre avec les parents de la personne avec qui ils sortent. Noter si les élèves :
  - se servent de phrases impératives
  - utilisent des verbes incitatifs (vouloir, falloir, etc.)
  - donnent des conseils raisonnables
  - se servent d'expressions incitatives (attention, il est défendu de, etc.)
- Lors de rencontres enseignant-élève, demander aux élèves de faire l'appréciation de leurs présentations orales en y identifiant les forces et les faiblesses.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leur opinion au sujet de la résolution du problème proposée par la classe.
- Faire l'observation et l'appréciation des élèves impliqués dans le débat à l'aide d'une fiche d'observations.
- Lors des présentations des textes expressifs des élèves, noter s'ils :
  - expriment bien leurs sentiments et émotions
  - défendent leur point de vue avec efficacité
  - démontrent de l'originalité
  - utilisent des moyens, techniques, des gestes ou des expressions faciales appropriées pour appuyer la présentation
- Inviter les élèves à émettre et à justifier leur opinion à propos du verdict lors du procès du jeu de rôle.
- Demander aux élèves de noter et d'expliquer dans leur journal de bord un but précis à atteindre lors de futures présentations orales.

**Notes et ressources**

Exemple d'une description de candidat(e) qui se présente pour le poste de directeur (directrice) du centre social :

Suzanne Lachance  
Sociologue. A travaillé plus de 10 ans dans divers pays en voie de développement. Veuve. Deux enfants. Est sortie de l'hôpital il y a deux mois. 40 ans.

Se référer au programme d'études *Art dramatique 10-F* pour plus de suggestions sur les présentations expressives.

Pour de plus amples renseignements sur les textes incitatifs, se référer aux pages 130 et 169 de ce document.

Se référer à l'annexe 8 *Le débat* (p. A8-1 à A8-21) pour plus de renseignements sur le déroulement et l'appréciation d'un débat.

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de nuancer et d'approfondir des informations et des situations

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Inviter des groupes d'élèves à créer une série d'exercices d'étirements et les présenter devant la classe en tenant compte de l'ordre des directives pendant la présentation.
- Demander aux élèves de dresser une liste de mots ou d'expressions de persuasion dont pourrait se servir un locuteur qui voulait convaincre son auditoire d'accepter son point de vue. Leur demander ensuite de justifier leur choix.
- Demander aux élèves de mettre en scène des jeux de rôles dans lesquels un jeune adolescent essaie de convaincre un vendeur d'autos d'occasion de baisser le prix de l'auto qu'il a décidé d'acheter.
- Demander aux élèves de prendre un passage d'un de leurs manuels scolaires et en circulant dans la classe de le lire comme un bulletin de nouvelles, une déclaration d'amour, un message secret passé entre des espions et une histoire pour endormir un enfant de trois ans. Enregistrer les lectures afin de faciliter la période de réflexion plus tard.
- Encourager les élèves à improviser un dialogue ou une histoire à deux à partir d'un contraste qui existe entre les deux personnes (p. ex. A veut rester tard à une soirée et B veut rentrer chez lui, etc.).
- Distribuer aux élèves plusieurs copies du même texte dans lesquelles vous avez remplacé certains mots par des synonymes. Leur demander de discuter en petits groupes les nuances de sens entre les mots qui sont synonymes et de partager leurs réponses avec les autres groupes.
- Après avoir fait l'écoute de textes dramatiques, humoristiques et de suspens, demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier dans un *Diagramme de Venn* les éléments de base de chaque type de texte. En faire une mise en commun et leur demander ensuite de se servir des éléments identifiés afin de faire une présentation orale d'un de ces trois types de texte.
- Inviter les élèves à personnifier des objets inanimés; s'imaginer être un animal, une planète, etc. (p. ex. *Si j'étais un ordinateur...*)
- Demander aux élèves de se servir de la technique des équipes reconstituées (« Jigsaw » ), pour expliquer oralement le fonctionnement d'un logiciel. L'explication se fera après avoir observé la démonstration d'un « expert », ou après avoir lu le manuel d'instructions du logiciel. Les encourager à se servir d'un vocabulaire précis et spécialisé pour le faire.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de travailler en dyades afin de recréer les exercices d'étirements présentés par un autre groupe. Demander à un élève de présenter les exercices et à l'autre de commenter l'ordre des directives.
- Faire l'appréciation des présentations à caractère incitatives des élèves. Noter s'ils se sont servis d'aspects incitatifs tels que :
  - des structures télégraphiques
  - une démarche à suivre
  - des abréviations particulières
  - des verbes incitatifs (vouloir, devoir, falloir, etc.)
  - des expressions incitatives (attention, défense de, etc.)
- Demander aux élèves de faire l'appréciation des jeux de rôles en justifiant si l'adolescent s'est bien servi de techniques de persuasion (ton de la voix, mots de persuasion, contact visuel, gestes, expressions faciales, verbes incitatifs etc.) pour convaincre le vendeur d'autos de baisser le prix de l'auto.
- Inviter les élèves à réfléchir à l'activité de lecture du manuel scolaire en discutant avec un partenaire des questions suivantes :
  - Quelles sont les différences entre les lectures et comment est-ce qu'elles ont modifié la signification du texte?
  - Quelle lecture semble mieux représenter le texte et pourquoi?, etc.
- Encourager les élèves à réfléchir à leur improvisation et à noter dans leur journal de bord ce qui a bien marché, à moins bien marché et ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.
- Noter dans les présentations orales des élèves s'ils ont bien compris la distinction entre les synonymes discutés en petits groupes.
- Lors des présentations des textes incitatifs des élèves, noter s'ils :
  - utilisent des techniques de persuasion
  - emploient des mots qui expriment une nuance
  - changent le ton, l'intensité et le rythme de la voix afin de maintenir l'intérêt de l'auditoire
  - utilisent des éléments dramatiques ou humoristiques
  - emploient des expressions et un vocabulaire précis et spécialisé
- Inviter les élèves à faire l'appréciation des présentations dramatiques, humoristiques ou de suspens des autres élèves. Leur demander de noter si les élèves se sont servis des éléments déjà identifiés dans les *Diagrammes de Venn*.
- Demander aux élèves d'imiter la démonstration du fonctionnement du logiciel déjà présenté et de noter s'ils se servent des expressions et du vocabulaire précis et spécialisé dans leurs présentations.

**Notes et ressources**

Se référer aux pages 130 et 169 de ce document pour plus de renseignements sur les textes incitatifs.

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-14) *Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle*.

Se référer au programme d'études *Art dramatique 10-F* pour plus de suggestions sur les activités d'improvisation et de voix.

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

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'appliquer de façon autonome des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations traitant d'une gamme de sujets

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Écouter les élèves lors des discussions et des présentations orales. À l'aide de fiches d'observation, identifier les erreurs de phonétique des élèves ainsi que leur fréquence. Les traiter individuellement ou collectivement. Encourager chaque élève à consulter sa fiche afin de prendre conscience de son progrès à l'avenir.
- Faire écouter des textes aux élèves afin de noter les liaisons, les sons, les groupes rythmiques. Par la suite, leur demander de préparer et de faire la lecture à haute voix individuellement ou en chœur d'une partie d'un des textes. Leur demander aussi de s'enregistrer et de comparer leur lecture orale au texte original.
- Faire l'écoute ou le visionnement de plusieurs textes de caractère informel. Demander aux élèves d'identifier des anglicismes qui s'y trouvent et de les remplacer par des expressions plus soutenues.
- Mener une discussion avec les élèves sur le rôle que jouent l'intonation et le débit dans une présentation orale. Faire remarquer que des pauses peuvent créer des effets dramatiques, le ralentissement du débit peut marquer la fin d'un texte, un changement de voix peut différencier entre les divers personnages d'un texte, etc.
- Encourager les élèves à s'interroger les uns les autres sur le rôle que jouent différentes conventions de la langue dans les communications orales. Regrouper ensuite les élèves par quatre pour qu'ils puissent présenter les idées échangées.
- Si possible, inviter des personnes qui ont l'habitude de parler en public pour partager avec les élèves leurs expériences, leurs conseils et leurs réflexions en ce qui concerne les présentations orales. Encourager ensuite les élèves à faire des présentations du genre Concours d'art oratoire. Leur proposer d'utiliser un plan pour élaborer leur présentation (sujet, développement des idées principales et secondaires). Revoir les caractéristiques d'un discours efficace (voix, intonation, débit, prononciation, etc.).

---

**ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE**

---

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

---

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Lors de discussions et d'entretiens, noter si l'élève :
  - s'efforce de prononcer correctement
  - utilise une intonation et un débit appropriés
  - fait attention de ne pas se servir d'anglicismes
  - fait les liaisons les plus communes
  - utilise les règles et les usages appris
  - ordonne correctement les mots dans les phrases
- Lors d'entretiens avec les élèves, leur demander d'expliquer comment ils vont corriger les erreurs de prononciation, de liaisons, d'intonation, etc. qu'ils font.
- Demander aux élèves de faire l'appréciation des présentations orales des autres élèves, à l'aide de critères établis préalablement (p. ex. fait preuve d'assurance, établit un contact visuel avec le public, projette sa voix, invite l'auditoire à poser des questions, respecte le temps imparti, utilise des supports visuels intéressants, etc.).
- Filmer les présentations orales des élèves et ensuite leur demander de faire l'auto-appréciation des communications en notant s'ils ont :
  - ajusté le volume de la voix et le débit de parole
  - utilisé des phrases complètes en respectant les mécanismes de la langue
  - bien prononcé les mots usuels
  - évité l'emploi d'anglicismes
  - capté l'intérêt du public cible en modulant la voix, etc.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris de l'invité qui leur a parlé de ses exposés devant le public.

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 2 de ce document pour plus de renseignements sur des outils d'appréciation de communications orales.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Proposer aux élèves d'utiliser un tableau *SVA Plus* afin de soutenir leur compréhension d'un texte à écouter.
- Avant de faire l'écoute d'un texte, demander aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent déjà au sujet du thème à aborder. Avec un partenaire ou en équipes, leur demander d'anticiper le contenu du texte à l'aide des mots identifiés.
- Encourager les élèves à se servir de la stratégie « *Réfléchir, partager, discuter* » afin de discuter de leurs expériences comme orateur et les stratégies dont ils se sont servis dans le passé. En faire ensuite une mise en commun.
- Mener une discussion avec les élèves sur les solutions à employer lors de la présence de l'ambiguïté d'un message (p. ex. poser des questions, réécouter une partie du texte, faire des liens avec ses connaissances antérieures, etc.).
- Proposer aux élèves de noter par écrit des questions anticipées avant la présentation de leurs communications orales. Leur proposer ensuite d'écrire des réponses possibles aux questions et de noter ce qu'ils feraient si quelqu'un leur posait une question à laquelle ils n'auraient pas de réponse.
- Encourager les élèves à travailler en petits groupes afin d'identifier les mots et les expressions appropriés pour des présentations formelles et informelles qui traitent du même sujet. Leur demander ensuite de justifier leur choix. Après en avoir fait une mise en commun, afficher une liste de ces mots/expressions au mur et encourager les élèves à s'en servir pendant la préparation des présentations orales.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

- Après une activité, proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord ce qu'ils viennent d'apprendre, de quelle manière cet apprentissage est en relation avec ce qu'ils savent déjà sur le sujet et comment l'apprentissage peut les aider.
- Demander aux élèves de remplir le reste du tableau *SVA Plus* déjà commencé avant l'écoute du texte.
- Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de vérifier s'ils ont bien anticipé son contenu à partir de la liste de mots connus qu'ils ont développée.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les stratégies dont ils se sont servis au moment de l'ambiguïté d'un message.
- Inviter les élèves à expliquer à un autre élève comment la préparation des questions anticipées les a aidés ou non à mieux répondre aux questions de l'auditoire après leur présentation orale.
- Pendant l'écoute des présentations orales formelles ou informelles des élèves, leur demander de noter par écrit l'emploi des mots ou des expressions qui font partie de la liste développée lors de la mise en commun.

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-19) de ce document pour plus de renseignements sur les tableaux *SVA Plus*.

Voir la page 121 du présent document pour plus de renseignements sur le rôle des connaissances antérieures.

Se référer à la page 87 du présent document (section *Expression orale*), pour plus de renseignements sur les différents niveaux de langage.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Encourager les élèves à se servir d'une variété de stratégies pour noter les points qui ont besoin de clarification dans un texte (p. ex. poser des questions, demander de l'aide aux autres, continuer les recherches, etc.)
- Encourager les élèves à se servir d'une feuille de route pour la planification d'une présentation orale.
- Afin de mieux gérer leurs productions, encourager les élèves à tenir à jour un journal dans lequel ils notent leurs progrès, indiquent les domaines qu'ils doivent approfondir et vérifient qu'ils respectent bien leur calendrier.
- Expliquer à un groupe de trois ou quatre élèves les étapes dans la planification d'une présentation orale et leur demander de modeler le processus devant la classe. S'assurer qu'ils discutent de l'intention de communication, du public cible, des connaissances antérieures, des ressources disponibles, du temps alloué, des supports visuels pour appuyer la présentation, d'un plan de travail, de la répartition des tâches et de la méthode de présentation.
- Inviter les élèves à discuter en petits groupes les forces et faiblesses de différentes façons d'organiser leurs idées pendant l'écoute d'un texte (p. ex. des dessins, des représentations graphiques, la prise de notes, etc.). Leur demander ensuite de présenter et de justifier leurs idées à la classe.
- Inviter les élèves à se servir du symbole des bonhommes allumettes pour prendre des notes pendant l'écoute d'un texte.
- Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques des différents types de textes (argumentatifs, narratifs, descriptifs, explicatifs, etc.) et leur demander d'identifier les composantes de leur présentation orale à l'aide d'une représentation graphique appropriée.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

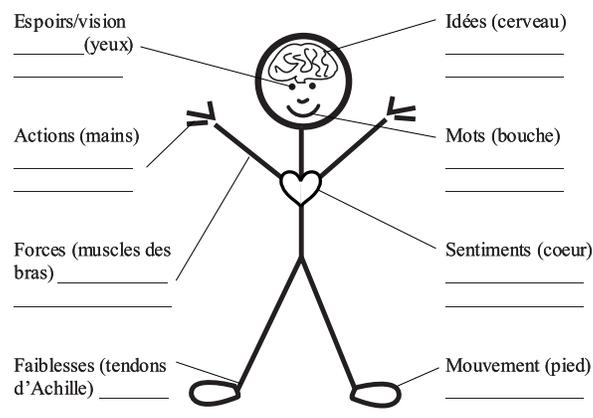
**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Périodiquement, demander aux élèves de partager avec un partenaire les stratégies dont ils se sont servis pour noter les points ayant besoin de clarification dans une écoute.
- Demander aux élèves de discuter avec un partenaire comment la feuille de route les a aidés à planifier leur présentation orale.
- Encourager les élèves à expliquer dans leur journal de bord leurs préférences en ce qui concerne l'organisation des idées d'un texte (prise de notes, représentations graphiques, etc.)
- Périodiquement, se rencontrer avec les élèves afin de les aider à identifier et à corriger les concepts erronés dans les notes prises au cours des écoutes.
- Lors de l'étape de la planification d'une présentation orale, noter si l'élève :
  - se sert d'un plan de travail ou d'un schéma
  - identifie bien les ressources disponibles
  - se sert d'une feuille de route
  - identifie bien son public cible et l'intention de communication
  - se sert de visuels pour appuyer sa présentation
  - choisit une méthode appropriée pour le sujet choisi
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les représentations graphiques les aident à organiser leur texte en fonction de leur intention de communication.

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur la prise de notes visuelle, se référer au document *Un cerveau pour apprendre* (p. 258) de David A. Sousa.

Symbole bonhommes allumettes (Prise de notes)



Se référer aux pages 125 à 127 et aux pages 129 à 131 du présent document pour une description détaillée du rôle des représentations graphiques et de la structure textuelle.

Se référer au document *A Handbook of Content Learning Strategies* de E. Stephens et J. Brown pour plus de renseignements sur la prise de notes (p. 71 et 118).

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de justifier le choix de ses propres stratégies

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Afin de faciliter le choix de sujet pour une présentation orale, demander aux élèves d'identifier et d'expliquer en petits groupes les besoins d'information, les connaissances du sujet, la maturité et le niveau langagier du public cible identifié.
- Inviter les élèves à piger un bout de papier sur lequel sont indiqués des publics cibles différents. Leur demander d'expliquer à un partenaire comment ils changeraient le choix de sujet de leur présentation orale en fonction de chaque public cible identifié.
- Demander aux élèves de discuter en petits groupes les façons d'ajuster leur présentation orale en fonction de la réaction du public (p. ex. parler plus fort, fournir des exemples, se référer aux cartes aide-mémoire, se servir de gestes, etc.). Leur demander ensuite de justifier leur choix lors d'une mise en commun.
- Encourager les élèves à travailler en petits groupes et à l'aide de l'activité *Unité dans la diversité*, identifier et justifier des stratégies à suivre pour mieux écouter et comprendre en langue seconde (p. ex. faire attention aux gestes, expressions faciales et l'intonation, demander à l'interlocuteur de se répéter, chercher les mots-clés du discours, etc.). Distribuer à chaque équipe une feuille qui est divisée en autant de parties égales qu'il y a de membres de l'équipe. Demander aux élèves de noter leurs stratégies dans la section avec leur nom, de les justifier aux autres et d'inscrire dans le cercle au milieu les points en commun. En faire une mise en commun.
- Aider un groupe d'élèves à préparer trois jeux de rôles différents dans lesquels ils traitent d'un même sujet dans des situations différentes (en famille, avec un ami, devant le grand public, avec l'enseignant, etc.). Demander aux autres élèves de relever des exemples de niveaux de langue différents dans les présentations et de les comparer à l'aide d'une *Matrice comparaison-contraste*. En faire une mise en commun.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment les caractéristiques du public cible identifiées en petits groupes les a aidés à faire le choix du sujet de leur présentation orale.
- Après une présentation orale, inviter les élèves à justifier à la classe la(les) stratégie(s) dont ils se sont servis pour ajuster leur présentation en fonction des réactions du public.
- Proposer aux élèves de préparer un dépliant de stratégies d'écoute basé sur leurs discussions pendant l'activité *Unité dans la diversité*. Ils peuvent les partager avec d'autres classes de français langue seconde dans l'école.
- Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs stratégies d'écoute après avoir écouté la présentation orale d'un autre élève de la classe. Leur demander de noter s'ils :
  - ont bien regardé la personne pendant qu'elle parlait
  - ne se sont pas trop attardés sur les mots qu'ils ne comprenaient pas
  - ont trouvé des mots clés pour les aider à comprendre le sens du message
  - ont fait des liens avec leurs connaissances antérieures
  - ont bien remarqué l'intonation et le débit, etc.
- Demander aux élèves de se référer à la *Matrice comparaison-contraste* qu'ils viennent de remplir afin d'identifier le niveau de langue utilisé (familier, courant ou soutenu) dans une variété de textes. Leur demander ensuite de justifier leurs réponses.

**Notes et ressources**

Se référer à la page 87 du présent document (section *Expression orale*), pour plus de renseignements sur les différents niveaux de langage.

Pour de plus amples renseignements sur l'activité *Unité dans la diversité*, se référer au document *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec (p. 105).

Voir l'annexe 3 *La matrice comparaison-contraste* (p. A3-7).

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'analyser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à son écoute et à son expression orale

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Avant l'écoute d'un texte, encourager les élèves à faire individuellement des hypothèses au sujet de l'intention de l'auteur en se basant sur le type de texte qu'ils vont écouter et sur leurs connaissances de l'auteur du texte. Les encourager à enregistrer l'hypothèse et l'explication de leur réponse.
- Avant l'écoute d'un texte, demander aux élèves de travailler en dyades afin de choisir parmi une liste d'hypothèses, celle qui semble la plus plausible quant à l'intention de l'auteur. Leur demander ensuite de justifier leur choix.
- Faire jouer plusieurs extraits de poèmes et demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier les valeurs véhiculées dans les extraits de même que les indices qui permettent de dégager les valeurs en question (p. ex. le thème, le vocabulaire, les figures de style, le champ lexical, etc.). Leur demander de se servir d'une représentation graphique appropriée pour le faire.
- À l'aide d'une *Matrice Comparaison-Contraste*, demander aux élèves de repérer les similitudes et les différences entre la façon de traiter des nouvelles à la radio, à la télévision, dans Internet et dans les journaux.
- Avant de faire une présentation orale, demander aux élèves de faire l'analyse de la subjectivité ou de l'objectivité des informations recueillies à l'aide d'une *carte en T*. Leur demander de noter dans une colonne tous les mots/expressions qui dénotent une opinion et dans l'autre, tous les mots/expressions qui dénotent un fait.
- Avant de faire l'écoute d'un texte à caractère expressif et d'un texte à caractère informatif, demander aux élèves de travailler en dyades afin de faire une comparaison de ces deux genres de textes en remplissant une représentation graphique *comparaison-contraste*. Leur demander d'identifier les éléments qui rendent le texte expressif plus subjectif que celui d'un texte informatif (p. ex. l'emploi de *je* et de *nous*, des expressions pour exprimer ses sentiments et ses opinions, etc.). Les encourager à se référer à la représentation graphique en faisant l'écoute des deux types de textes.
- Avant l'écoute d'une annonce publicitaire à la radio, proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier les techniques utilisées dans les annonces (p. ex. la musique, la répétition, les phrases exclamatives, les adjectifs, etc.). Leur demander ensuite de les classer à l'aide d'un barème, d'accorder une note à chaque technique et de la justifier. Leur demander ensuite de se référer à ce barème pour faciliter l'écoute de l'annonce.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Faire l'appréciation des hypothèses enregistrées à partir de critères établis préalablement.  
ou
- Inviter les élèves à faire la vérification des hypothèses faites avant l'écoute d'un texte et à expliquer à un autre élève comment leurs prédictions étaient semblables ou différentes de l'intention de l'auteur.
- Encourager les élèves à faire un dessin pour représenter les valeurs véhiculées dans un des poèmes étudiés lors de l'activité de l'identification des valeurs et des indices.
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord la façon de présenter les nouvelles qu'ils préfèrent et pourquoi.
- Lors de l'écoute d'un texte, noter si les élèves peuvent :
  - faire des hypothèses sur l'intention de l'auteur
  - analyser l'efficacité de techniques telles que la répétition, les adjectifs, la musique, etc.
  - analyser l'objectivité ou la subjectivité des informations présentées
  - dégager les valeurs présentées
- Inviter les élèves à se baser sur les techniques identifiées dans le barème afin de préparer une annonce publicitaire pour un événement qui aura lieu à l'école. Leur demander ensuite de la présenter pendant la période des annonces à l'école.

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 3  
*Comparaison-contraste* (p. A3-5),  
*Sujet* (p. A3-6) et *La matrice*  
*Comparaison-Contraste* (p. A3-7).

Carte en T

Opinions	Faits

Se référer aux pages 167-168 de ce document pour plus de renseignements sur les textes informatifs et expressifs.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'appliquer des stratégies et des techniques acquises entre autres dans le contexte de l'apprentissage coopératif pour orienter et faire avancer une discussion

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Filmer les élèves pendant qu'ils travaillent en petits groupes d'apprentissage coopératif ou en cercles littéraires. Les encourager ensuite à faire individuellement l'appréciation de leurs comportements envers les autres pendant ces sessions à l'aide d'une grille d'appréciation de rendement.
- Encourager les élèves à travailler en petits groupes afin de créer des tableaux pour promouvoir l'acquisition des habiletés sociales (p. ex. comment montrer son désaccord, faire de l'écoute, débattre d'un sujet, etc.). Leur demander d'y indiquer les paroles et gestes appropriés associés à chaque habileté. Afficher ensuite les tableaux au mur.
- Aider les élèves à établir des lignes directrices pour leur travail en petits groupes (p. ex. désigner une personne qui donne le droit de parole, s'encourager mutuellement, reformuler ce qu'une autre personne vient de dire afin de s'assurer qu'on a bien compris, etc.).
- Inviter les élèves à discuter en cercles littéraires un texte de leur choix afin de promouvoir la discussion et le partage des idées sur un sujet donné.
- Proposer aux élèves de travailler en groupes de trois afin de résoudre un problème choisi par l'enseignant. Demander aux élèves de choisir un lecteur, un scribe et un animateur dans chaque groupe. Le lecteur lit le problème au groupe, le scribe prend des notes pendant la discussion et l'animateur s'assure que tout le monde participe. Après avoir négocié une solution au problème, demander à chaque groupe de monter un jeu de rôles pour représenter leur solution au problème proposé.
- Encourager les élèves à discuter en petits groupes les raisons pour lesquelles on devrait coopérer et les situations dans lesquelles la coopération pourrait faciliter le travail.
- Inviter les élèves à travailler en groupes coopératifs afin de faire avancer un projet. Les encourager à identifier les forces de chaque membre de l'équipe, à partager les tâches, les responsabilités, les idées, etc.

## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à faire une réflexion individuelle ou en petits groupes sur les habiletés sociales qu'ils ont acquises en répondant à des questions telles que : *Qu'est-ce qui a bien marché dans le groupe?*, *Comment est-ce que j'ai contribué à l'apprentissage du groupe?* etc.
- Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leur travail en petits groupes à l'aide de grilles critériées déjà établies. Ces grilles critériées peuvent être basées sur les lignes directrices élaborées lors de la discussion avec l'enseignant.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment un travail coopératif les a aidés à réaliser un projet.
- Inviter les élèves à faire l'appréciation d'un de leurs coéquipiers en notant :
  - sa présence aux réunions
  - sa contribution aux discussions du groupe
  - son attitude face au travail
  - sa solidarité avec les autres
  - sa rétroaction positive
  - sa part des responsabilités, etc.
- Lors des activités d'apprentissage coopératif, noter si les élèves :
  - apportent le support nécessaire à leurs pairs
  - écoutent attentivement les autres
  - demandent de l'aide lorsque nécessaire
  - formulent clairement leurs idées et opinions
  - évitent d'imposer leurs solutions ou suggestions aux pairs
  - posent des questions pertinentes, etc.

**Notes et ressources**

Tableau d'habiletés sociales

Sujet : Débattre d'un sujet	
Paroles	Gestes
Il me semble que Je suis d'accord avec Il est évident que Veux-tu répéter la question, s'il-te-plaît?	Mains levées Prendre des notes Personnes debout et assises Présentations des participants

Se référer à l'annexe 8 (p. A8-1 à A8-21) *Le débat*.Voir l'annexe 2 (p. A2-20) *Auto-appréciation du travail du groupe*.Voir l'annexe 2 (p. A2-4) *Grille d'observation pour le travail coopératif*.Pour plus de renseignements sur l'apprentissage coopératif, se référer aux documents *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec et *Le Métaguide, un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre* de C. Robillard et al.Voir l'annexe 2 (p. A2-15) *Échelle d'appréciation pour le travail coopératif*.



**Troisième volet :****Lecture et visionnement**

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

**Rôle des connaissances antérieures**

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

**Choix des oeuvres**

L'élève du secondaire devrait lire au moins *trois oeuvres narratives complètes à chaque année* en plus de poèmes, de contes, de nouvelles et d'oeuvres dramatiques. À la fin de son cours au secondaire, l'élève doit donc avoir lu des oeuvres variées de tout genre provenant du Canada français et des pays de la francophonie mondiale. Le Ministère recommande une répartition d'oeuvres d'auteurs de langue française dans une proportion de 75% et des oeuvres traduites ou de toute autre provenance dans une proportion de 25%.

Le choix des oeuvres doit partir des élèves. Pour développer leur jugement, les élèves doivent avoir des occasions de juger et de faire des choix. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves dans leur choix d'oeuvres afin de les guider et de les amener à choisir des oeuvres qui présentent un défi raisonnable et par lesquels ils peuvent explorer le monde.

« *Un lieu de rencontre unique, au carrefour de l'enfance - ou de l'adolescence - et de l'âge adulte. Les livres pour la jeunesse sont des ponts entre ces mondes.* »  
Demers, 1998.

Il existe des centaines d'excellents livres de littérature jeunesse qui permettent aux élèves de se découvrir et de progresser comme lecteur. Les meilleurs livres de littérature jeunesse tentent plus spécifiquement de rejoindre les jeunes mais contiennent les éléments complexes de toute oeuvre littéraire. En effet, bon nombre d'adultes ont été séduits par les chefs-d'oeuvre de la littérature jeunesse. Par contre, le choix des élèves au secondaire deuxième cycle ne doit pas se limiter à la littérature jeunesse. Des oeuvres appropriées pour adultes devraient aussi y figurer.

Voir annexes 12 et 15, p. A12-1 à A12-11 et A15-1 à A15-13.

L'annexe 12 présente des stratégies pour exploiter les textes littéraires et l'annexe 15 offre une description des différents genres littéraires.

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

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

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

## Acquisition et enseignement du vocabulaire

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

Il existe un lien étroit entre le vocabulaire et la lecture. En effet, la connaissance du vocabulaire influe sur la compréhension d'un texte. D'autre part, la lecture et le visionnement contribuent à l'acquisition et au développement du vocabulaire.

Le développement du vocabulaire est un processus verbal complexe. C'est beaucoup plus que l'acquisition d'une liste de mots. Selon Fortier (1994), l'apprentissage du vocabulaire comprend cinq aspects :

- apprendre de nouveaux sens pour des mots déjà connus
- apprendre de nouveaux mots pour des concepts déjà connus
- clarifier et enrichir les sens des mots connus
- rendre dynamique un vocabulaire inactif
- apprendre de nouveaux mots pour de nouveaux concepts

Plus particulièrement, le développement du vocabulaire présente des défis particuliers pour l'élève en immersion, qui n'utilise le français qu'à l'école, voire dans la salle de classe et qui ne peut compter sur des contacts extérieurs pour diversifier et enrichir son vocabulaire.

Pour ces raisons, l'enseignement du vocabulaire doit viser le développement de stratégies qui permettront à l'élève de devenir un lecteur autonome qui n'a pas peur d'affronter de nouveaux mots. Les stratégies suivantes sont considérées comme étant parmi les plus efficaces et les plus appropriées.

*Nouveau concept et nouveau mot*

Pour enseigner un concept et un mot nouveaux, Giasson (1990) suggère trois voies possibles :

- fournir l'objet concret correspondant au mot à apprendre
- fournir des illustrations ou des autres représentations visuelles
- fournir des analogies en se basant sur les expériences des élèves qui pourraient être comparées aux nouveaux concepts

*La morphologie des mots et l'utilisation du contexte*

Plusieurs auteurs (Giasson, 1994; Nagy, 1988; Armbruster, 1992; Tardif, 1992) favorisent le développement de stratégies de type morphologique (préfixe, suffixe, racine, mots composés) et de type utilisation de contexte (les synonymes, les définitions, les mots de synthèse, les exemples, les comparaisons, les antonymes et les regroupements).

Voir annexe 9, p. A9-1 à A9-3

Pour développer ces habiletés chez l'élève il est essentiel que l'enseignant démontre la façon d'utiliser et de combiner ces différents indices pour découvrir le sens de nouveaux mots. On suggère d'abord d'encourager l'élève à regarder à l'intérieur du mot, soit la structure du mot ou la morphologie, et à vérifier ce qu'il connaît déjà du mot. Puis, inciter l'élève à regarder autour du mot, soit le contexte, c'est-à-dire la partie du texte où se trouve le mot puis ensuite les indices tels que les définitions, les exemples, etc., surtout ceux situés près du mot cible.

### *L'enseignement spécifique de nouveaux mots*

L'enseignement de mots spécifiques est approprié pour la connaissance en profondeur du vocabulaire. *Par contre, l'enseignement direct traditionnel par l'entremise de définitions, de synonymes ou de phrases contenant le nouveau mot est reconnu comme étant insuffisant puisque ce type d'enseignement demeure plutôt au niveau de la mémorisation et non au traitement en profondeur des mots nouveaux.*

Les interventions suivantes figurent parmi les moyens efficaces recommandés pour l'enseignement spécifique de certains mots.

### *La constellation*

La constellation, telle que décrite par Giasson (1994) consiste à inscrire le thème au tableau, au rétroprojecteur ou autre, et à demander aux élèves ce à quoi ce thème leur fait penser. Avec l'aide des élèves les associations sont ensuite regroupées par catégories. Les nouveaux mots tirés du texte sont alors intégrés à la constellation et une discussion sur les liens qui existent entre ceux-ci et les mots qu'ils connaissent déjà s'ensuit.

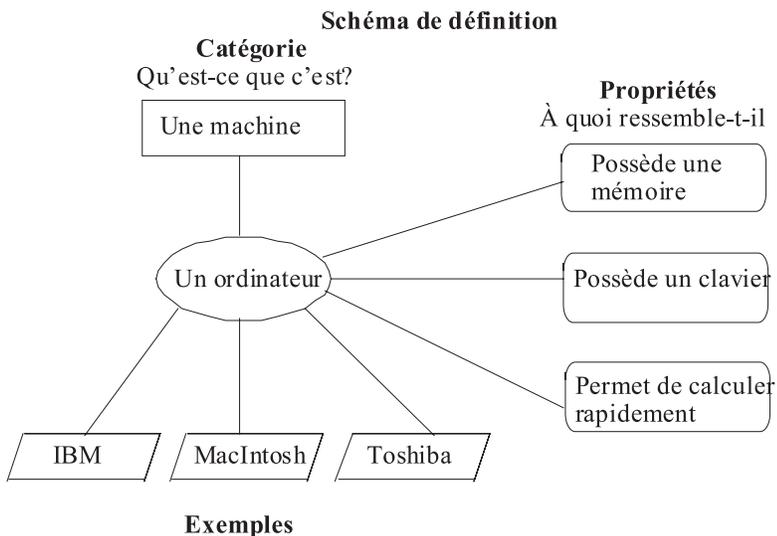
### *La matrice sémantique*

La matrice sémantique consiste à comparer plusieurs mots entre eux en tenant compte de la même caractéristique. L'exemple suivant est tiré de Giasson (1994) :

Les abris				
	Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent
Une maison	+	-	-	+
Un hôtel	+	-	-	+
Une étable	-	+	-	+
Un hangar	-	-	+	+
Une tente	+	-	-	-

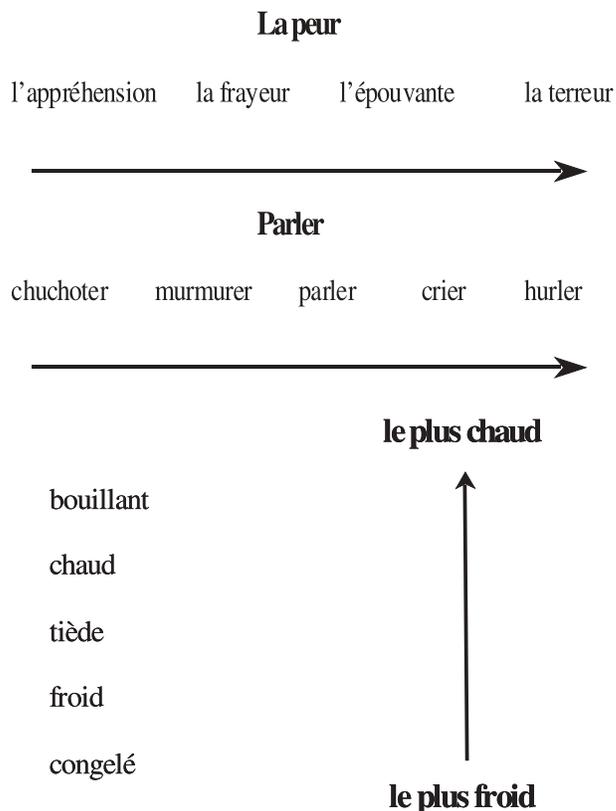
*Le schéma de définition*

Le schéma de définition permet à l'élève de représenter graphiquement leurs connaissances d'un concept sous trois types de grilles critériées : la catégorie, les propriétés, et les exemples. L'exemple suivant est adapté de Giasson (1990) :



*L'échelle linéaire*

Une présentation sous forme linéaire s'avère utile pour enseigner des mots qui diffèrent par leur degré d'intensité. Cette stratégie favorise l'acquisition d'un vocabulaire plus riche, plus précis et plus nuancé. Une échelle horizontale ou verticale peut être utilisée à cette fin. Deux exemples d'échelles linéaires sont présentées ci-dessous :



L'enseignant peut fournir des mots nouveaux et les introduire au bon niveau de l'échelle.

*L'utilisation stratégique du dictionnaire*

Faire rechercher la définition d'un mot dans un dictionnaire et ensuite faire écrire une phrase avec ce mot ne représentent pas des stratégies efficaces pour l'enseignement du vocabulaire. En effet, le dictionnaire emploie plus souvent qu'autrement une définition qui contient des mots ou des expressions aussi complexes que le mot nouveau et propose une série de définitions parmi lesquelles l'élève a très souvent de la difficulté à choisir. *L'emploi du dictionnaire ne devrait donc pas être utilisé comme première source d'enseignement du vocabulaire.* Les dictionnaires sont des outils de référence, non des manuels d'enseignement. Puisqu'ils sont faits pour des personnes qui connaissent déjà bien la langue, ils doivent être utilisés prudemment.

Par contre, l'élève doit apprendre à utiliser le dictionnaire de façon stratégique. Il doit savoir à quel moment il est utile de recourir à une source externe.

*Favoriser la lecture personnelle*

L'élève ne dégagera probablement pas le sens approfondi d'un mot ou d'un concept la première fois qu'il le rencontre. Cependant, plus il le rencontrera, plus il arrivera à construire la signification du mot. Il est donc important que l'élève ait l'occasion de rencontrer les mots plusieurs fois et dans des contextes variés afin que l'apprentissage soit durable et transférable.

*La sélection du vocabulaire à enseigner*

La question qui demeure est : Quel vocabulaire enseigner? Giasson (1990) suggère les principes directeurs suivants :

- Déterminer l'importance du mot pour la compréhension du texte que l'élève doit lire. Si l'élève peut comprendre le texte sans ce mot, il ne vaut pas la peine d'être enseigné.
- Évaluer le contexte dans lequel le mot est présenté. Si le contexte est riche et assez explicite, permettre à l'élève d'en dégager lui-même le sens.
- Juger jusqu'à quel point l'élève doit connaître le mot afin de déterminer le niveau de connaissance auquel le mot doit être enseigné.

**Représentations graphiques***Qu'est-ce qu'une représentation graphique?*

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

- *l'étoile*, pour la représentation des concepts
- *la constellation*, c'est-à-dire le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts
- *l'arbre ou la pyramide*, pour la représentation de hiérarchies
- *la matrice*, pour la représentation de concepts similaires
- *la chaîne*, pour la représentation de processus, de séquences, de procédures

Voir annexe 3, *Représentations graphiques*

- *les cercles concentriques*, pour la représentation d'informations descriptives
- *la carte des personnages*, pour classifier les caractéristiques des personnages d'un roman ou d'un conte

*Pourquoi utiliser les représentations graphiques?*

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

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

En somme, les représentations graphiques aident les élèves :

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

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

*Quand utiliser les représentations graphiques?*

Les enseignants et les élèves peuvent utiliser les représentations graphiques :

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

*La technique SVA Plus (KWL Plus)*

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

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

La stratégie se développe sur un continuum de cinq volets :

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

Voir annexe 3, p. A3-19

La représentation graphique SVA Plus à l'annexe 3 illustre cette technique.

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

### **Stratégies de compréhension en lecture**

Voir annexe 10, *Stratégies d'un bon lecteur*

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

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

Il faut dès le début faire accepter aux élèves qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot d'un texte. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre aux buts que l'on a fixés.

*La lecture en langue maternelle*

L'élève en immersion sait déjà lire dans sa langue maternelle. Il est utile de lui demander de prendre connaissance de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle afin de voir lesquelles sont transférables en langue seconde.

*La lecture à haute voix*

Demander à un élève en immersion de lire à haute voix un texte qu'il n'a pas eu l'occasion de lire au préalable peut entraver la qualité de compréhension. Dans cette situation, l'élève souvent anxieux, a tendance à faire une lecture linéaire qui repose sur un déchiffrement mot à mot, donc à faire une lecture lente et fragmentaire. Cette lecture lente et la saisie de l'information sous forme de fragments isolés empêchent la compréhension globale du texte.

*Le remue-méninges*

Le remue-méninges consiste à susciter le plus grand nombre possible d'idées liées à une question ou à un thème. Cette stratégie est très semblable à l'emploi de la constellation décrite pour l'enseignement du vocabulaire.

Cette méthode repose sur un principe fondamental : plus les idées de départ sont nombreuses, plus les chances sont grandes de mieux comprendre le texte.

L'enseignant choisit d'abord le ou les concepts clés dans le texte. Il invite les élèves à faire des associations à partir du concept présenté. Les élèves peuvent travailler en dyades ou en groupes et inscrire leurs idées sur un schéma tel une étoile. L'activité peut aussi se faire avec la classe entière.

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

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

### *Les mots clés*

Avant l'écoute ou la lecture d'un texte l'enseignant demande aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent ainsi que ceux qui ressemblent à des mots anglais. À partir de ces mots les élèves travaillent avec un partenaire ou en équipes pour anticiper le contenu du texte. Les élèves font ensuite la lecture du texte dans le but d'effectuer leur tâche spécifique.

### *La liste des mots clés*

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

Les élèves travaillent en équipes et essaient de regrouper les divers éléments de la liste. Ils doivent justifier et discuter leur point de vue. Cette discussion amène les élèves à faire des prédictions et crée un désir d'écouter ou de lire le texte afin de vérifier leurs hypothèses.

Les élèves doivent savoir que certains de leurs énoncés seront peut-être fautifs au départ. Il faudrait veiller à ce que les élèves aient l'occasion de modifier par la suite leurs connaissances erronées. (Voir le *tableau de prédiction-réaction* à la p. 87)

*Les associations*

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

- Proposer deux mots clés tirés du texte.
- Accorder aux élèves en dyade ou en groupe de quatre, 90 secondes pour associer autant de mots que possible au premier mot clé.
- Accorder un autre 90 secondes aux associations au deuxième mot clé.
- Demander ensuite aux élèves d'associer 5 mots de la première liste à 5 mots de la deuxième liste en justifiant les raisons de leurs associations.
- Demander aux élèves de partager et d'expliquer les associations qu'ils ont générées avec les autres équipes.
- Demander aux élèves d'écouter ou de lire le texte portant sur les 2 mots clés. Ils auront la surprise de constater que plusieurs mots apparaissant dans leurs listes d'associations se retrouvent effectivement dans le texte.

*Une intention de communication bien définie*

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

*Le type de lecture approprié*

Il faut amener les élèves à choisir le type de lecture approprié selon le but de la lecture.

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

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

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

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

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

*La structure textuelle*

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

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

Il existe plusieurs classifications pour parler des textes. La plus connue repose sur l'intention de l'auteur. Selon cette classification on reconnaît les types de textes suivants.

#### *Le texte expressif ou narratif*

Le texte *expressif* ou *narratif* est un texte par lequel l'auteur exprime ses émotions, ses sentiments, ses goûts ou agit sur les émotions du lecteur. Ce type comprend les récits, les contes, les légendes, les romans, les nouvelles, les poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées et les textes humoristiques.

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

- une introduction
- un développement
- une conclusion

#### *Le texte informatif*

Le *texte informatif* est un texte par lequel l'auteur ajoute aux connaissances du lecteur. Ce type comprend les reportages, les documentaires, les faits divers, les comptes rendus, et les manuels scolaires.

Le texte informatif comporte six catégories :

- la description
- l'énumération
- la séquence
- la comparaison
- la cause et l'effet
- le problème et la solution

#### *Le texte incitatif*

Le *texte incitatif* est un texte par lequel l'auteur influence les comportements du lecteur. Ce type comprend les modes d'emploi, les consignes de jeu, les démarches à suivre et les recettes.

Voir les pages 166 à 170 du présent document pour plus de détails sur les types de texte

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

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

#### *Les connecteurs*

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

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

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

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

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

Voir annexe 13, *Mots connecteurs*

Le tableau à l'annexe 13 présente plusieurs connecteurs que l'on pourrait enseigner aux élèves.

## Visionnement

Tel que mentionné préalablement, les jeunes d'aujourd'hui sont envahis par les médias et la technologie. Ils doivent apprendre à réfléchir de façon critique et autonome afin d'interpréter et de faire l'appréciation de rendement de l'information et des images auxquelles ils sont exposés.

### *Les images*

Voir annexe 11, Stratégies de visionnement

Il est donc important d'apprendre à reconnaître les éléments de ces types de texte tels que :

- les composantes de l'image
- le point de vue et l'interprétation
- les procédés de style
- les fonctions de l'image
- le rapport entre le texte et l'image

### *L'audio-visuel*

Le visionnement de vidéos en salle de classe risque souvent de faire perdre du temps aux élèves et de ne constituer qu'un « petit repos » dans le déroulement d'un cours. Par contre, l'emploi de films dans les situations d'apprentissage, si c'est bien organisé, peut fournir une source d'information intéressante pour les élèves. Le visionnement d'une vidéo ne doit constituer qu'une activité pédagogique à l'intérieur d'un processus d'apprentissage. Compte tenu des contraintes temporelles, il est d'habitude impossible de faire passer des films intégralement en salle de classe. Plusieurs auteurs suggèrent que pour garder l'attention des élèves le visionnement ne doit pas dépasser 25 minutes. Il faut plutôt choisir judicieusement les scènes qui semblent pertinentes à la situation d'apprentissage.

L'enseignant doit tout d'abord bien se préparer en procédant à une « lecture » préalable de la vidéo et en concevant les activités qui mèneront à l'atteinte des résultats visés. La vidéo ou les extraits de vidéo peuvent servir d'activité :

- de déclencheur (mise en situation) pendant laquelle les élèves découvrent le message véhiculé, formulent une hypothèse qu'ils tenteront de vérifier ou dressent une liste de questions auxquelles ils essaieront de répondre dans les activités subséquentes

- de collecte de données au cours de laquelle les élèves extraient l'information pertinente dont ils ont besoin
- d'objectivation et de réinvestissement qui permet aux élèves de comparer le contenu du film à ce qu'ils ont trouvé, d'identifier ce qui est semblable et ce qui diffère et d'apporter les ajustements nécessaires

### La technologie

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication occupent une place importante dans la société d'aujourd'hui. Les jeunes sont appelés à vivre dans une société dynamique qui change et évolue constamment. Compte tenu de l'évolution de la société, le système d'éducation se doit de préparer les élèves à vivre et à travailler dans un monde de plus en plus technologique et informatisé.

En milieu scolaire, la technologie doit trouver sa place dans tous les programmes d'études et à tous les ordres d'enseignement. C'est un outil puissant qui donne accès à une multitude d'informations touchant tous les domaines de la connaissance. La technologie moderne en diversifie sans cesse les usages et en facilite l'accessibilité comme moyen d'apprentissage.

L'intégration de la technologie dans l'enseignement doit d'une part assurer le développement de connaissances et d'habiletés techniques en matière d'informatique et, d'autre part, améliorer et diversifier les moyens d'apprentissage mis à la disposition des élèves et des enseignants. L'élève, seul ou en équipe, doit être amené à utiliser fréquemment la technologie comme outil de recherche, de création, de production et de communication.

### Littérature en immersion

*Aimer lire en classe d'immersion*  
Association canadienne des professeurs  
d'immersion (août 1995).

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

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

À la lumière de cette analyse et tenant compte des caractéristiques spécifiques des élèves en immersion, comment peut-on amener les élèves à :

- développer le goût et le plaisir de lire des oeuvres complètes en français
- développer des habitudes régulières de lecture en français
- progresser dans leurs habiletés à lire

## Principes directeurs

*Assurer des succès répétés en lecture*

Voir annexe 12, *Activités de lecture*, p. A12-1

Les principes directeurs suivants constituent la base des pratiques pédagogiques efficaces en lecture.

L'expérience de succès répétés de lecture est un facteur déterminant du goût de lire. Plus les élèves vivront des expériences de réussite et de satisfaction en lecture, plus ils développeront le goût de lire et plus ils pourront progresser. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est primordial. C'est lui qui créera les bonnes conditions et qui fournira aux élèves les moyens de réussir. C'est aussi lui qui aidera les élèves à apprendre à faire de bons choix de livres, c'est-à-dire à choisir des livres qui répondent à leurs intérêts, à leurs intentions et à leurs habiletés de lecture.

*Assurer des pratiques de lecture significatives*

*Lire et aimer lire au secondaire Fascicule 1.*  
Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1992

Le goût de la lecture ne s'enseigne pas mais le goût de lire peut se développer par le biais d'expériences de lecture significatives, c'est-à-dire des expériences qui satisfont les besoins des jeunes. La lecture répond au besoin d'identification puisqu'il permet aux jeunes de s'identifier à des modèles et à des idéaux et ainsi d'apprendre à mieux se connaître eux-mêmes. La lecture se veut aussi une ouverture sur le monde. Elle permet d'acquérir des connaissances, de visiter et de découvrir des endroits nouveaux et exotiques et de confronter sa réalité à celle des autres. La lecture nourrit l'imaginaire et se veut ainsi une source de plaisir et un moyen de détente.

*Assurer de nombreuses occasions de lecture variées et de qualité*

C'est en lisant qu'on apprend à lire. Le temps alloué à la lecture est donc un facteur critique. Par conséquent, au secondaire tout comme à l'élémentaire, on doit assurer des occasions de lecture fréquentes, régulières et variées, qu'il s'agisse de lecture individuelle ou de lecture collective.

*Assurer la progression des apprentissages*

Les adolescents arrivent au secondaire deuxième cycle avec des expériences de lecture personnelles, individuelles, et variées que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde. Afin d'amener les élèves à réussir progressivement et à entreprendre des lectures et des projets de plus en plus complexes, il faut tenir compte des expériences préalables des élèves, de leurs intérêts actuels, de leurs habiletés linguistiques individuelles ainsi que de leur maturité. Soutenu et guidé par l'enseignant, l'élève doit pouvoir choisir lui-même ses lectures en fonction de ses besoins, de ses motivations et de ses intérêts.

*Développer le sens critique*

« Il faudrait commencer par cesser de sous-estimer les capacités intellectuelles de nos élèves »  
Dubé, 1993

Les pratiques de lecture doivent aussi amener les élèves à développer progressivement leur sens critique et à s'en servir de façon autonome. C'est-à-dire que les élèves doivent pouvoir reconnaître, comprendre, et apprécier le contenu et le genre des livres, ainsi que faire l'appréciation de rendement de la qualité et de la pertinence de leurs choix de lecture. Tout en parlant des livres lus, en partageant leurs réactions, en confrontant leurs points de vue, en faisant part de leurs questions, les élèves comprendront et apprécieront davantage leur lecture, développeront leur goût et leur plaisir de lire, et amélioreront leurs habiletés langagières.

Les possibilités d'activités qui respectent ces principes sont infinis. Les cercles littéraires et les projets personnels ou collectifs, par exemple, offrent plusieurs avantages pédagogiques et constituent des pratiques de lecture signifiantes et valorisantes puisqu'ils amènent les élèves à lire, à parler, à écouter ou à écrire à des fins communicatives authentiques.

### *Les cercles littéraires*

« Il faut lire, il faut lire... Et si, au lieu d'exiger la lecture le professeur décidait de partager son bonheur de lire? »  
Pennac, 1992.

*Literature Circles, Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*  
Daniels, H. (2002)

Les cercles littéraires représentent une combinaison d'apprentissage coopératif et de lecture indépendante. Ils créent une structure favorisant une discussion initiée par les élèves qui est de haute qualité et qui porte sur de bons livres de lecture. Les cercles littéraires sont formés de petits groupes temporaires qui ont choisi de lire la même histoire, le même poème, le même article ou le même livre. Chaque membre du cercle assume des responsabilités spécifiques dans les discussions subséquentes qui traitent de sujets provenant des élèves eux-mêmes. Les cercles se réunissent de façon régulière et la responsabilité pour les rôles lors des discussions changent à chaque rencontre. Au début, l'emploi de feuilles de rôles peut faciliter l'organisation et la mise en oeuvre de discussions menées par les élèves. Par la suite, lorsque les élèves ont appris à mener leurs discussions de façon efficace, les rôles formels de discussion peuvent être éliminés.

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

# **Résultats d'apprentissage**

**Lecture et visionnement**

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Inviter les élèves à remplir une *carte historique* afin de classer les idées principales et secondaires d'un texte déjà lu ou visionné.
- Afin de distinguer entre l'information principale et secondaire, se servir de vieux livres ou de vieilles revues et demander aux élèves de souligner d'une couleur les phrases qu'ils jugent importantes, et d'une couleur différente, les phrases moins importantes. Leur demander ensuite d'expliquer leur choix.
- Inviter les élèves à travailler en dyades afin de faire des inférences à partir d'une variété de graphiques. Leur demander de répondre à des questions telles que *Que se passerait-il si...?*, *Pourquoi pensez-vous que...?*, *Supposez que...*, etc.
- Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes afin d'associer des mots à un concept qui leur est présenté par l'enseignant. Leur demander de le faire à l'aide d'une représentation graphique telle *L'étoile* et par la suite, de faire une mise en commun avec le grand groupe.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire l'analyse d'un texte d'opinion où le point de vue de l'auteur est implicite. Leur demander de relever les mots ou expressions qui dénotent l'opinion de l'auteur et de justifier leur choix.
- Encourager les élèves à se servir d'une *Matrice comparaison-contraste* afin de relever les sentiments, les émotions, les goûts et les attitudes présentés dans plusieurs textes. Les encourager ensuite à justifier leur choix.
- Proposer aux élèves d'interpréter en mouvements expressifs, les éléments d'un texte narratif (situation initiale, événement déclencheur, actions, point culminant et résolution). *Ce théâtre dansé* permet aux élèves de voir au ralenti les séquences du texte lu ou visionné.
- Après une lecture ou un visionnement, inviter les élèves à retourner au début du texte afin d'expliquer comment la conclusion se relie au début.
- Demander aux élèves de reconstituer un texte narratif à partir d'un *graphique de récit* déjà rempli par l'enseignant.

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

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

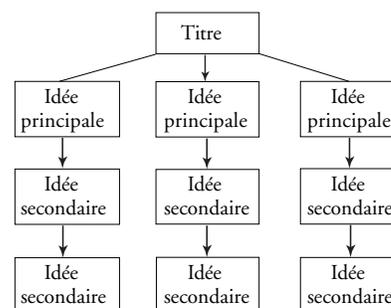
**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'emploi des représentations graphiques (*carte historique, matrice comparaison-contraste, graphique de récit, etc.*) les ont aidés à mieux reconstituer le contenu d'un texte.
- Demander aux élèves de mettre par écrit tout ce qui leur vient à l'esprit à propos du concept présenté lors de l'activité de l'association de mots.
- Après la lecture d'un texte narratif, noter si les élèves peuvent :
  - distinguer l'information principale de l'information secondaire
  - ressortir le vocabulaire et les expressions reliés aux concepts abordés
  - reconnaître le point de vue de l'auteur quand il est implicite
  - identifier et analyser la structure textuelle
  - expliquer les émotions et les attitudes exprimées

**Notes et ressources**

Se référer au document *Un cerveau pour apprendre* (p. 217) de David A. Sousa pour plus de renseignements au sujet des cartes historiques.

Carte historique



Se référer à la page 161 du présent document pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un texte.

Pour plus de renseignements sur l'interprétation des graphiques, des tableaux ou des diagrammes, se référer à l'annexe 11 *Stratégies de visionnement* (p. A11-1).

Se référer à l'annexe 3 *Graphique de récit* (p. A3-16) et *Structure narrative* (p. A3-18).

Se référer à la page 168 du présent document et au document *Le petit lexique* pour plus de renseignements sur la rédaction d'un texte narratif.

Se référer au programme d'études d'*Art dramatique 10F* (module 2 - Mouvement) pour plus de suggestions sur les activités de mouvements expressifs.

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

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

(suite)

- Faire la lecture à haute voix d'une partie d'un texte pendant dix minutes. Après la lecture, demander aux élèves de travailler en groupes de deux afin de répondre à une question posée par l'enseignant au sujet des éléments du texte lu. Après 3 ou 4 minutes de discussion, continuer à lire le texte pendant dix minutes. Poser une deuxième question aux élèves et leur demander de nouveau d'en discuter. À la fin de la lecture du texte en entier, demander à chaque groupe de résumer par écrit ce qu'ils ont appris de la lecture et de la discussion.
- Couper une histoire en huit ou neuf parties et inviter les élèves à la reconstituer en se basant sur l'ordre des événements et le temps de narration.
- Demander aux élèves de remplir un *Tableau séquentiel* une fois une lecture ou un visionnement terminé et de justifier l'ordre choisi.
- Inviter les élèves à préparer une liste d'éléments qui créent des effets de vraisemblance dans un texte qu'ils viennent de lire, à demander à un partenaire d'identifier l'intrus ou les intrus dans la liste et à expliquer son (ses) choix.
- Demander aux élèves de faire la lecture d'un extrait de roman où la peur et le suspense sont mis en évidence, et en petits groupes, de dresser une liste d'éléments qui contribue à créer cette atmosphère (p. ex. le vocabulaire, le style, le ton, la longueur et les types de phrases, etc.). Leur demander ensuite d'expliquer leur choix d'éléments.
- Demander aux élèves de faire la lecture d'un texte argumentatif (tel qu'un article de journal sous la rubrique *Éditorial*), et de travailler en petits groupes afin de dégager les éléments de base de ce genre de texte (p. ex. un but de convaincre, le soutien d'un point de vue au moyen d'arguments, un nouveau argument présenté dans chaque paragraphe, l'emploi de mots connecteurs pour relier les paragraphes, un vocabulaire abstrait, etc.)
- Demander aux élèves de construire un *schéma énumératif* à partir d'une liste de renseignements tirés de plusieurs textes informatifs. Leur demander ensuite de regrouper les éléments qui vont ensemble, de nommer chaque groupe d'idées de même que l'idée principale.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'imaginer toutes sortes de façons (réalistes et farfelues) d'organiser les éléments de plusieurs textes. Leur demander de se servir d'une variété de représentations graphiques pour le faire.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

- Demander aux élèves de reconstituer par écrit l'histoire représentée en forme de *tableau séquentiel*. En faire l'appréciation de rendement en notant si les élèves ont pu identifier les indicateurs chronologiques :
  - du moment de l'action (*autrefois, aujourd'hui, récemment*, etc.)
  - de la succession des actions (*ensuite, alors, plus tard*, etc.)
  - de la fréquence des actions (*rarement, de temps en temps*, etc.)
  - du commencement de l'action (*soudain, tout à coup*, etc.)
- Demander aux élèves de rédiger un petit texte de suspense à partir des éléments identifiés lors de la discussion en petits groupes.
- Après la lecture d'un texte argumentatif, noter si l'élève peut :
  - identifier le thème, le fait ou l'opinion annoncé dans les prémisses
  - expliquer la chaîne d'arguments qui suit
  - identifier la conclusion où on résume l'idée de départ
  - ressortir les marques de surface utilisées (p. ex. le *je* ou le *on*), les marqueurs de relation, les temps des verbes du discours, etc.
  - dégager les relations de condition, de conséquence ou de concession
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment les représentations graphiques facilitent la reconstitution de l'organisation d'un texte.

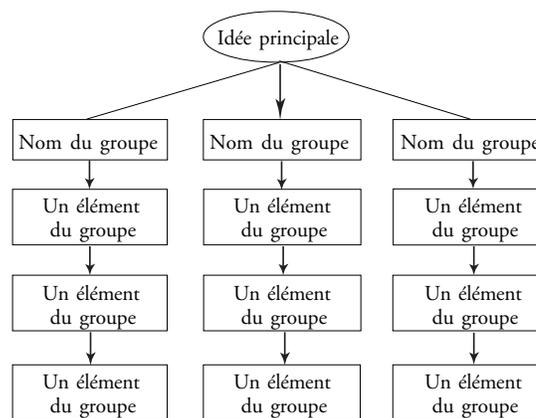
**Notes et ressources**

Se référer à la page 163 du présent document pour plus de renseignements sur le résumé.

Se référer au document *Apprendre à argumenter*, au document *Étapes d'apprentissage du français 4<sup>e</sup> secondaire* (p. 217) ou aux pages 169 et 170 de ce document pour plus de renseignements sur les textes argumentatifs.

Se référer au document *Le Métaguide* (p. 32) (Beauchemin) pour de plus amples renseignements sur les *schémas énumératifs*.

Schéma énumératif :



Voir l'annexe 12 *Activités de lecture* (p. A12-1) pour une variété de stratégies pour exploiter les textes littéraires.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- À l'aide de l'activité *Horloge coopérative*, demander aux élèves de discuter avec un partenaire les raisons de son accord ou de son désaccord avec les informations présentées dans un texte qu'ils viennent de lire ou de visionner.
- Inviter les élèves à faire l'analyse d'un thème d'un texte qui les intéresse particulièrement en notant le point de vue de l'auteur, l'influence de ce thème sur le développement de l'histoire et des personnages, la conclusion de l'auteur et leur opinion personnelle. Les inviter ensuite à présenter l'analyse à la classe.
- Demander aux élèves de faire des portraits de personnages d'un texte déjà lu ou visionné, en les situant dans leurs contextes sociaux, géographiques et familiaux. Demander aussi aux élèves de comparer ces portraits aux images qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs amis.
- Demander aux élèves de fournir des exemples tirés de leur vie personnelle ou d'illustrer une scène de leur vie familiale ou de leur environnement personnel pour expliquer leur réaction à un texte.
- Inviter les élèves à faire deux colonnes sur une feuille de papier, de noter dans une colonne les idées et opinions émises par l'auteur d'un texte et dans l'autre colonne leurs idées et opinions sur le même sujet. Les encourager ensuite à expliquer à un partenaire les différences et les ressemblances entre les deux colonnes.
- Afin de faire réfléchir les élèves sur les images évoquées dans un texte poétique, demander à quelques élèves de prendre certaines poses représentant les sentiments évoqués par le texte. Mener une discussion avec la classe sur ces sentiments en leur demandant de relever des passages du texte pour appuyer leurs commentaires.
- Aider les élèves à exprimer leurs appréciations personnelles d'une variété de textes en élaborant un passeport-lecture. Leur demander d'y inclure des éléments biographiques (nom de l'auteur, titre, maison d'édition, etc.), le genre littéraire (roman, nouvelle, etc.), le résumé et l'appréciation du texte, l'indice de difficulté, la durée de la lecture, et une liste de livres abandonnés et les raisons des abandons. Le passeport permet aux élèves de se mieux connaître comme lecteur.
- Encourager les élèves à travailler en dyades, à choisir le même roman et à se servir d'un même journal dans lequel ils s'écrivent et notent leurs réactions au sujet du livre sur une base régulière. (Technique de *journal dialogué*). Les élèves devraient chacun y ajouter au moins trois réactions et répondre à trois réactions des autres. Leur fournir une liste d'expressions telles que *Je prévois que, J'ai de la difficulté à croire que* pour faciliter la tâche.

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

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à réfléchir à leurs lectures ou à leurs visionnements en complétant des expressions telles que :
  - J'ai aimé l'idée de...
  - J'ai remarqué que...
  - Je me demande si...
- Après une lecture ou un visionnement, inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, ce qui s'est passé dans le texte, leurs réactions à ces événements et ce qu'ils ont appris.
- Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire si ou comment leur point de vue à l'égard d'un sujet présenté dans un texte a changé après la lecture ou le visionnement du texte.
- Périodiquement, encourager les élèves à réfléchir à leurs lectures pendant la semaine en complétant des phrases telles que :
  - La chose la plus intéressante que j'ai lue cette semaine est ..... parce que...
  - J'ai particulièrement aimé ..... parce que...
  - La chose la plus difficile à laquelle j'ai réfléchi a été...
- Après la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves peuvent :
  - dégager le point de vue et les valeurs véhiculés
  - expliquer leur réaction au texte à l'aide de leurs expériences personnelles
  - comparer leurs idées et leurs opinions à celles de l'auteur
  - expliquer la raison de leur accord ou de leur désaccord avec l'information du texte

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur *L'horloge coopérative*, se référer à la page 102 du document *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec.

Pour plus de renseignements sur la stratégie de *Journal dialogué*, se référer au site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (section Programmes d'études, niveau élémentaire, Écoles francophones 2000).

Pour de plus amples renseignements sur le but et les éléments d'un passeport-lecture, se référer au document *Aimer lire en classe d'immersion* de l'Association canadienne des professeurs d'immersion.

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

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

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

(suite)

- Inviter les élèves à faire deux colonnes sur une feuille de papier, de noter dans une colonne les phrases d'un texte qui les ont frappées et dans l'autre colonne leurs réactions à ces phrases. Les encourager ensuite à expliquer leurs réactions à un partenaire.
- Après la lecture ou le visionnement d'un texte, demander aux élèves de trouver une phrase qui d'après eux représente une idée importante du texte et une autre phrase qu'ils ne comprennent pas bien ou pour laquelle ils auront besoin de clarifications. Leur demander ensuite de noter ces phrases sur des bandes de papier et de placer ces bandes en faisant le tour de la salle, de façon à en faire des sujets de discussion collective. La discussion sera menée par l'élève qui a extrait la phrase du texte.
- Encourager les élèves à justifier leurs opinions sur un texte à l'aide de discussions en cercles littéraires.
- Encourager les élèves à réagir aux opinions des autres, en affichant sur de grands morceaux de papiers des questions de type ouvert. Demander ensuite aux élèves de circuler dans la classe en groupes de trois afin de réagir par écrit aux questions posées et aux réactions des groupes précédents (stratégie de *Carousel*). Faire passer en revue leurs opinions dans le cadre d'un dialogue critique de la classe tout entière.
- Afficher dans la salle de classe une variété de reproductions d'oeuvre d'art de styles différents. Demander aux élèves de circuler dans la classe et après avoir visionné toutes les oeuvres, de choisir les trois meilleurs tableaux d'après des critères établis préalablement avec les élèves. Faire une mise en commun avec toute la classe de leur choix en leur demandant de justifier leurs choix.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

(suite)

- Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en cercles littéraires. Leur demander s'ils :
  - ont écouté les idées des autres
  - ont accompli les tâches identifiées
  - ont encouragé les autres membres du groupe
  - ont participé activement à la discussion
  - se sont bien préparés pour la discussion
- Faire l'observation de certains élèves pendant le visionnement et l'appréciation de rendement des oeuvres d'art. Noter s'ils :
  - participent à la discussion
  - respectent les opinions des autres
  - dégagent les valeurs véhiculées dans l'oeuvre d'art
  - expliquent bien leur réaction face au tableau, etc.
- Après la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si l'élève peut :
  - expliquer et justifier son opinion face au texte
  - dégager les images évoquées à partir d'une variété de passages du texte
  - expliquer les ressemblances et les différences entre ses propres valeurs et celles véhiculées dans le texte

**Notes et ressources**

Se référer au document *Literature Circles* pour plus de renseignements sur les cercles littéraires.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Découper un texte en unités de sens afin d'en faciliter la lecture. Demander ensuite aux élèves d'expliquer en petits groupes le rôle que jouent les espaces, les virgules, etc. dans l'unité de texte qui leur est accordée.
- Inviter les élèves à critiquer les pages de couverture, les illustrations, les résumés au dos du livre et la mise en page de plusieurs livres. Les inviter ensuite à comparer leurs premières perceptions et leurs jugements après la lecture des livres. Les inviter aussi à expliquer à un partenaire comment ces éléments ont facilité la compréhension des textes.
- Demander aux élèves de relever les expressions idiomatiques contenues dans un texte, de les illustrer et de juger de leur efficacité dans le texte.
- Demander aux élèves de repérer les marques de surface d'un texte expressif (présence du narrateur, expression de sentiments et temps verbaux du discours - présent, passé composé, imparfait ou futur) et de les comparer aux marques de surface d'un texte argumentatif (présence du narrateur, les pronoms à la 1<sup>re</sup> personne, temps verbaux du discours et présence des marqueurs de relation telles que *par conséquent, donc, puis*, etc.). Leur demander de se servir d'un *Diagramme de Venn* pour le faire.
- Encourager les élèves à créer une représentation graphique de leur choix qui relie les prémisses, la chaîne d'arguments et la conclusion d'un texte argumentatif qu'ils viennent de lire et à l'expliquer à la classe.
- Proposer aux élèves de représenter le point de vue de l'auteur d'une publicité ou d'une version modifiée d'un texte littéraire, à l'aide de la stratégie de *théâtre lu*. Les élèves lisent le texte à haute voix sans utiliser de costumes, de décor, d'accessoires ou de musique. Faire cette activité en dyades ou à classe tout entière.
- Demander aux élèves de travailler en dyades, de faire la lecture à haute voix d'un récit, de se poser mutuellement des questions sur la relation entre différentes composantes du texte pendant la lecture (p.ex. le temps de narration, les personnages, etc.) et de vérifier ensuite leur compréhension de cette relation.

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

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Pour faire suite à la discussion sur le rôle des signes de ponctuation, distribuer aux élèves un extrait de texte non ponctué et leur demander d'y ajouter les signes de ponctuation manquants. Leur demander aussi d'expliquer les raisons de leurs choix.
- Demander aux élèves de se baser sur la critique des pages de couverture, des illustrations etc. afin d'inventer de nouvelles jaquettes de livres pour des textes qu'ils viennent de lire. Les inviter ensuite à expliquer le choix de leurs jaquettes et de les exposer dans l'école.
- Inviter les élèves à écrire une courte histoire à partir d'une ou plusieurs expressions idiomatiques déjà relevées dans un texte.
- Faire l'appréciation de l'apprentissage mutuel des élèves à partir d'une grille d'observation. Cette grille pourrait comprendre des observations telles :
  - l'élève assume sa part de responsabilité dans l'équipe
  - l'élève a un comportement social approprié pour l'apprentissage mutuel, etc.
- Après la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si l'élève peut :
  - expliquer le rôle que jouent divers éléments et supports graphiques
  - ressortir les mots ou groupes de mots (p. ex. adverbess, compléments, etc.) qui précisent les informations
  - expliquer les expressions idiomatiques employées
  - relever les marques de surface propres au texte (p. ex. présence du narrateur, pronoms à la 1<sup>re</sup> personne dans un texte argumentatif)

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur les rôles que jouent différents signes de ponctuation, se référer au document *Étapes d'apprentissage du français 5<sup>e</sup> secondaire* (p. 162).

Se référer à l'annexe 7 (p. A7-1 à A7-4) *Expressions idiomatiques*.

Se référer au document *Apprendre à argumenter*, au document *Étapes d'apprentissage du français 4<sup>e</sup> secondaire* (p. 217) ou aux pages 169 et 170 du présent document pour plus de renseignements sur les textes argumentatifs.

Se référer au programme d'études d'*Art dramatique 10F* (module 3 - Voix) pour des suggestions de lecture à haute voix.

Voir l'annexe 3 *Comparaison-contraste* (p. A3-5) (*Diagramme de Venn*).

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

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

(suite)

- Proposer aux élèves de travailler avec un partenaire afin de dresser une liste de personnages de plusieurs textes dont ils viennent de faire la lecture. Proposer ensuite qu'ils les classifient dans des catégories qui démontrent qu'ils ont bien compris le développement de ces personnages dans les textes. Les encourager ensuite à les classifier d'une autre façon à l'aide de nouvelles catégories et à justifier leurs choix à un autre groupe de deux élèves.
- Encourager les élèves à remplir une grille comprenant des critères établis à l'avance par l'enseignant sur les figures de style. Leur demander de la remplir au fur et à mesure qu'ils font la lecture ou le visionnement d'un texte et de faire un retour sur leur travail lorsqu'ils ont terminé.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier les techniques de persuasion utilisées dans les textes publicitaires (p. ex. le jargon, le témoignage, le faire comme tout le monde, l'omission, etc.) Leur demander ensuite de faire la lecture ou le visionnement d'un texte publicitaire, d'identifier la technique utilisée et d'expliquer l'efficacité ou le danger de cette façon de faire vendre un produit.
- Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire la lecture d'une bande dessinée et l'analyse des éléments dont elle est composée (p. ex. les vignettes, le texte dans des bulles ou des cartouches, le mouvement représenté par des graphismes, les sentiments représentés par les traits du visage, les couleurs, les angles de vue, etc.)
- Faire lire plusieurs types de textes (informatif, incitatif et expressif) et demander aux élèves de comparer les différentes caractéristiques des textes à l'aide d'une *Matrice Comparaison-Contraste*.
- Faire lire une variété de contes et demander aux élèves d'identifier en petits groupes les caractéristiques de ce genre de texte (une histoire imaginaire, une époque imprécise, un lieu indéterminé, un élément perturbateur, un héros qui subit des épreuves, un monde merveilleux, des objets magiques, un héros qui reçoit de l'aide, une fin heureuse, la présence d'une morale). Après en avoir fait une mise en commun, collectivement créer un modèle de conte à partir du vécu des élèves. Leur demander ensuite d'écrire un conte basé sur le modèle.
- Après une lecture ou un visionnement, encourager les élèves à se servir d'un carnet d'apprentissage dans lequel ils notent dans la colonne de gauche des notes prises, des extraits de textes, du vocabulaire ou des questions, et dans la colonne de droite, leurs réactions, leurs interprétations ou l'analyse des éléments dans la colonne de gauche.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

- Après la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si l'élève peut :
  - évaluer la variété de langue utilisée
  - expliquer l'emploi des temps de verbes
  - analyser la relation entre thèmes, personnages, temps de narration et points de vue
  - juger de l'emploi des figures de style
  - analyser le point de vue de l'auteur
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment l'étude des techniques de persuasion va les aider à mieux faire l'appréciation d'une publicité à l'avenir.

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-5) pour une représentation graphique qui faciliterait la catégorisation des personnages.

Pour plus de renseignements sur les différentes techniques de propagande, se référer à l'annexe 11 *Stratégies de visionnement (Techniques de propagande)* (p. A11-3 à A11-5).

Se référer au document *Le français au collège 5<sup>e</sup> De la lecture des textes à l'expression* (p. 149) pour plus de renseignements sur la structure d'une bande dessinée.

Voir l'annexe 3 *Matrice Comparaison-Contraste* (p. A3-7).

Se référer aux pages 166 à 170 du présent document pour plus de renseignements sur les caractéristiques des différents types de texte.

Se référer au document *Le français au collège 6<sup>e</sup> De la découverte des textes à l'expression* (p. 92) pour plus de renseignements sur les éléments d'un conte.

Se référer au document *Étapes d'apprentissage du français en troisième secondaire* (p. 290) pour des exemples de différentes figures de styles.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation de stratégies pour évaluer la structure et la présentation textuelle

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Organiser des ateliers d'animation où une équipe d'élèves (à tour de rôle) présente un auteur, un livre ou une situation de lecture. Ils situent l'auteur dans son contexte historique et culturel, racontent des anecdotes à son sujet, présentent certains de ses livres en situant le genre littéraire et le style d'écriture, et font des comparaisons avec d'autres livres ou d'autres textes.
- Encourager les élèves à regarder la publicité pour un film, et en se basant sur les titres, les illustrations, les mots en relief, etc., anticiper son contenu, son genre et sa qualité avant de le visionner. Les encourager ensuite à faire la vérification de l'anticipation après avoir visionné le film.
- Inviter les élèves à faire l'analyse d'une photo, d'un poster, d'une caricature politique etc. à l'aide de questions telles : *Qu'est-ce qui se passe dans cette photo?*, *Est-ce qu'elle démontre une période historique ou un événement particulier?*, *Est-ce qu'on peut classer ou organiser les objets de la photo?*, etc. Les inviter ensuite à formuler une hypothèse générale à partir de la photo.
- Demander aux élèves de faire relever et d'observer au cours des lectures, les indices que les auteurs utilisent pour situer l'époque à laquelle se déroule l'action d'un texte (p.ex. vêtements, moyens de transport, etc.).
- Proposer aux élèves d'adapter certains récits au contexte historique et socioculturel connu des jeunes. Leur poser des questions telles que : *Si l'histoire se passait dans notre ville aujourd'hui, quels éléments devriez-vous changer?*
- Faire un remue-méninges avec les élèves sur un concept qu'ils vont aborder dans une lecture. Les inviter à raconter des histoires personnelles qui se rattachent au sujet afin d'activer leurs connaissances antérieures sur le sujet.
- Demander aux élèves de remplir un *Diagramme de Venn* afin d'identifier les différences et les ressemblances entre un personnage, un événement ou une idée d'un texte lu ou visionné et ceux de leurs expériences personnelles. Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec un partenaire.
- Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin de prédire le contenu d'une variété de textes à partir des indices présents (p. ex. l'interrogation, la phrase impérative, les expressions et les verbes incitatifs annoncent un texte incitatif). Les inviter ensuite à justifier leurs réponses aux autres groupes.

---

**LECTURE ET VISIONNEMENT**

---

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

---

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Observer les élèves pendant les ateliers d'animation. Noter s'ils ont :
  - bien identifié le style littéraire et le style d'écriture de l'auteur
  - choisi les renseignements les plus pertinents sur l'auteur
  - bien situé l'auteur dans son contexte historique et culturel
  - capté l'intérêt des autres élèves
  - fait preuve d'imagination, etc.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs idées en ce qui concerne l'exactitude des stratégies utilisées pour prédire le contenu d'un texte.
- Inviter les élèves à expliquer à un partenaire comment le fait de lier un texte à leurs expériences personnelles les aide à mieux comprendre ou apprécier le texte.
- Lors de la préparation d'une lecture, noter si l'élève :
  - s'informe sur l'auteur du texte
  - se sert de la table des matières, des titres, des mots en relief pour prédire le sens du texte
  - s'informe sur le contexte socioculturel et historique du texte
  - prédit le contenu du texte à partir d'éléments tels que la structure textuelle et les mots connecteurs

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur les caractéristiques des différents types de textes, se référer aux pages 166 à 170 du présent document.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves, en petits groupes, d'imaginer toutes sortes de façons, réalistes et farfelues, de classer les connaissances et retenir l'information d'un texte. Leur demander ensuite de choisir la meilleure sorte de classement d'après eux et de justifier leur choix.
- Demander aux élèves de choisir un type de représentation graphique appropriée afin d'expliquer leurs connaissances antérieures sur un sujet. Leur demander ensuite de justifier leur choix.
- Afin d'aider les élèves à mieux faire des liens entre les informations d'un texte, les encourager à se servir de la stratégie de l'*imagerie mentale*. Pendant le visionnement ou la lecture d'un texte, leur demander d'écrire les idées clés, les regrouper, illustrer les regroupements d'idées par des dessins, fermer les yeux et visualiser les dessins dans leur tête.
- Avant de faire une excursion hors de la classe, demander aux élèves de travailler en groupes de quatre afin de dresser une liste d'éléments qu'ils prévoient voir dans le lieu à visiter. Faire ensuite une mise en commun des listes des élèves et les encourager à les classer dans un tableau. Pendant l'excursion, leur demander de noter leurs observations dans le tableau.
- Distribuer aux élèves une variété de textes informatifs (cause et effet, problème et solution, séquence, etc.) et leur demander de travailler en petits groupes afin de faire la lecture de chaque texte et de remplir des représentations graphiques appropriées pour chaque type de texte. Leur demander ensuite de justifier leur choix.
- Faire utiliser aux élèves l'écrit (notes griffonnées, brouillons, questions-réponses, dessins et schémas) afin de les aider à retenir l'information d'un texte. Leur demander ensuite de justifier le choix de leurs stratégies et de réviser les notes prises afin d'expliquer ce qu'ils viennent d'apprendre à quelqu'un d'autre.
- Encourager les élèves à discuter en petits groupes quand prendre des notes (pendant une lecture, une présentation, un travail de groupe, etc.), comment prendre des notes (en marges, en listes, en représentations graphiques, etc.), pourquoi prendre des notes (pour organiser, réviser, réfléchir, etc.) et leurs façons préférées de prendre des notes. Les inviter ensuite à partager leurs commentaires avec les autres groupes.
- Pendant et après une lecture ou un visionnement, encourager les élèves à faire un retour sur les notes prises ou le schéma utilisé afin d'ajouter des observations supplémentaires.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment la stratégie de l'imagerie mentale les a aidés à organiser les informations d'un texte.
- En petits groupes, demander aux élèves de se baser sur leurs discussions antérieures afin de préparer des affiches sur les meilleures stratégies à suivre pour prendre des notes.
- Lors de la préparation d'une lecture ou d'un visionnement, noter si l'élève peut :
  - justifier le schéma qu'il utilise pour organiser ses connaissances
  - justifier sa façon de prendre des notes
  - dégager la structure du texte à l'étude (séquence, cause et effet, etc.)

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur les différents types de textes, se référer aux pages 166 à 170 du présent document.

Voir l'annexe 3 (p. A3-8 à A3-18) pour une variété de représentations graphiques pour textes informatifs (cause/effet - cause/conséquence problèmes-solution, etc.).

Se référer au document *A Handbook of Content Learning Strategies* de E. Stephens et J. Brown pour plus de renseignements sur la prise de notes (p. 71 et 118).

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de justifier le choix de ses propres stratégies

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Proposer aux élèves d'identifier et de classer les mots connecteurs dans un texte à l'aide d'un *schéma énumératif* et de préciser les liens qu'ils créent.
- Enlever les mots connecteurs d'un texte et demander aux élèves de remplacer individuellement les blancs avec des mots connecteurs convenables. Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec un partenaire et de discuter de leur utilité.
- Inviter les élèves à expliquer et à justifier à un partenaire les stratégies dont ils se servent pour combler un bris de communication dans la lecture (p. ex. l'identification des mots clés, des titres, des illustrations, les mots ou expressions qui entourent un mot inconnu, le rôle des préfixes et suffixes, etc.).
- Présenter un texte dans une langue inconnue des élèves et leur demander d'expliquer les stratégies dont ils se serviront pour comprendre le texte.
- Proposer aux élèves une variété d'intentions de lecture différentes et leur demander de travailler en petits groupes afin de choisir le type de lecture approprié pour chaque intention proposée. (p. ex. Intention : répondre à un éditorial, Type de lecture : lecture attentive). Leur demander de justifier leurs choix.
- En petits groupes, demander aux élèves de prédire le concept à étudier dans un texte à l'aide d'une liste d'exemples et de non exemples présentés par l'enseignant. Leur demander ensuite de discuter des attributs en commun des exemples présentés dans la colonne « oui » et les raisons pour lesquelles les non exemples dans la colonne « non » ne possèdent pas les attributs du concept à étudier. En faire une mise en commun en demandant aux élèves d'identifier le nom du concept, de donner d'autres exemples et de discuter de la démarche de réflexion qui leur a permis de découvrir le concept. Leur demander enfin de vérifier leurs prédictions en faisant la lecture ou le visionnement du texte.
- Proposer un problème à résoudre aux élèves. Les inviter à travailler en petits groupes afin d'expliquer le but à accomplir, les contraintes présentes, les différentes solutions possibles, et une hypothèse pour la meilleure solution au problème. Les inviter ensuite à vérifier leur hypothèse en essayant la solution proposée et en expliquant son utilité ou non. Les inviter aussi à vérifier une autre hypothèse à l'aide d'une solution différente.
- Demander aux élèves de mettre en scène des jeux de rôles où on rencontre des difficultés lors d'une lecture ou d'un visionnement. Leur demander ensuite de travailler en petits groupes afin de proposer des solutions appropriées (p. ex. la visualisation, la réflexion, les liens avec les connaissances antérieures, le questionnement, la relecture, etc.) et de faire l'analyse des idées proposées. Les encourager à présenter leurs meilleures solutions à la classe.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les mots connecteurs les aident à mieux lire ou visionner un texte.
- Demander à un élève par petit groupe de jouer le rôle d'observateur pendant les discussions et de discuter des conclusions du groupe avec eux.
- Encourager les élèves à faire de l'auto-appréciation des stratégies de lecture dont ils se servent pour combler un bris de communication. Au moment où ils ne comprennent pas la signification d'un mot, ils peuvent, par exemple, noter s'ils :
  - cherchent le mot dans le dictionnaire
  - demandent de l'aide de quelqu'un
  - se servent du contexte pour mieux comprendre
  - trouvent un élément dans le mot qui est déjà connu (« plan » dans « planificateur »), etc.
 Au moment où ils ne comprennent pas la signification d'un passage, ils peuvent, par exemple, noter s'ils :
  - vérifient les mots remplacés par des pronoms
  - reviennent en arrière pour trouver les indices qui pourraient faciliter la compréhension
  - continuent la lecture et essaient de comprendre en se servant de ce qu'ils savent déjà, etc.
- Demander aux élèves de mettre sur bande audio l'explication de leurs hypothèses et conclusions au problème proposé par l'enseignant. En faire l'appréciation à l'aide de critères établis préalablement. Noter si l'élève a remis en question ses prédictions et ses hypothèses et comment il les a modifiés.
- En se basant sur les stratégies déjà identifiées, encourager les élèves à insérer dans une boîte près de la porte de la salle de classe, une note qui donne la description d'une bonne stratégie à suivre pour faciliter la lecture ou le visionnement. Chaque élève pourrait piger une note de la boîte avant d'entrer dans la salle de classe (la prochaine fois/le lendemain) et se servir de cette stratégie pendant la lecture ou le visionnement d'un texte.
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord l'efficacité de leurs stratégies de lecture ou de visionnement préférées.
- Lors de la préparation d'une lecture, noter si l'élève peut :
  - juger de l'utilité des mots connecteurs
  - expliquer les moyens pour combler un bris de compréhension
  - choisir sa façon de lire à partir de son intention de lecture
  - évaluer l'efficacité de différentes solutions proposées aux difficultés qu'il pourrait rencontrer lors de sa lecture

**Notes et ressources**

Se référer à la page 139 du présent document pour un exemple d'un *schéma énumératif*.

Se référer aux pages 130 et 131 du présent document pour plus de renseignements sur les mots connecteurs.

Voir l'annexe 9 *Préfixes et suffixes* (p. A9-2 à A9-3) pour plus de renseignements sur le rôle de ces éléments dans la lecture.

Voir la page 127 du présent document (*Stratégies de compréhension en lecture*) et l'annexe 10 (*Stratégies d'un bon lecteur*).

Se référer à la page 129 du présent document pour plus de renseignements sur les différents types de lecture.

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

#### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'évaluation de textes

#### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Faire lire une variété de textes médiatiques (journaux, magazines, annonces publicitaires, Internet, etc.) par les élèves et leur demander de travailler individuellement ou en petits groupes afin de comparer les techniques linguistiques utilisées dans chaque texte (jeux de mots, slogans etc.). Ils peuvent se servir d'une *Matrice Comparaison-Contraste* pour le faire. Leur demander ensuite d'expliquer à un partenaire l'emploi de chaque technique.
- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de générer une liste de techniques (slogans, jeux de mots, mise en page, photographie, etc.) utilisées par les médias pour transmettre des messages. Faire visionner ou lire une variété de textes médiatiques (documentaires, nouvelles, caricatures politiques, annonces publicitaires, etc.) afin d'identifier les techniques qu'ils retrouvent dans ces textes. Leur demander ensuite de les organiser dans deux colonnes intitulées *Techniques linguistiques* et *Techniques non linguistiques* et d'expliquer leurs choix aux autres élèves.
- Faire le visionnement d'un film après avoir lu le roman du même nom. À l'aide d'un *Diagramme de Venn*, demander aux élèves de comparer les techniques utilisées dans les deux textes pour présenter une situation réelle (Film : effets sonores, dialogue, ton de voix, décor, costumes, etc., Roman : dialogue, choix de mots descripteurs, lieu, événements, etc.). Leur demander ensuite de faire l'appréciation de rendement de l'efficacité des techniques identifiées.
- À l'aide d'une activité *Réfléchir, partager, discuter*, proposer aux élèves d'identifier les techniques de film (musique, costumes, dialogue, retours en arrière, etc.) qui sont souvent présentés dans des critiques de film. Après avoir fait la lecture de plusieurs critiques de film, leur demander ensuite de faire individuellement leur propre critique en se servant des critères déjà identifiés.

## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à exprimer leurs opinions par écrit ou oralement sur les techniques linguistiques et non linguistiques les plus efficaces utilisées par les médias.
- Après avoir terminé les activités sur les techniques utilisées par les médias, demander aux élèves de remplir un tableau tel que le suivant :

Journal		
Ce que j'ai fait	Ce que j'ai appris	Comment je m'en servirai

- Faire l'appréciation des critiques de film préparées par les élèves. Noter s'ils ont :
  - indiqué le titre, les acteurs, le réalisateur
  - indiqué ce qu'ils ont aimé dans le film
  - indiqué ce qu'ils n'ont pas aimé
  - bien résumé l'histoire
  - donné une appréciation générale du film
  - bien décrit les techniques utilisées dans le film, etc.
- Lors de la lecture ou du visionnement d'une variété de textes, noter si les élèves :
  - utilisent des ressources imprimées et non imprimées pour aider à l'évaluation des textes
  - expliquent l'emploi de techniques linguistiques utilisées par les médias (jeux de mots, slogans, etc.)
  - expliquent l'emploi de techniques non linguistiques utilisées par les médias (mise en page, photographies, etc.)
  - évaluent les techniques utilisées dans les films pour présenter une situation réelle (musique, costumes, dialogue, etc.)

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 3 *La Matrice Comparaison-Contraste* (p. A3-7) et *Comparaison-Contraste* (p. A3-5) (*Diagramme de Venn*).

Se référer aux pages 38 et 39 du guide de maître de *Destinations Nouveaux Horizons* pour une liste de revues et de journaux de langue française.

Voir l'annexe 11 (p. A11-6) (*Stratégies de visionnement Stratégies : Caricatures politiques*) pour plus de renseignements sur l'interprétation des caricatures politiques.



## Quatrième volet :

## Écriture et représentation

### Écriture

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

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

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

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

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

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

### Planification d'un programme d'écriture

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

- d'observer divers modèles d'écriture
- de pratiquer la rédaction de différents genres de textes ou 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'évaluation ou à la publication

## Processus d'écriture

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

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. Il faut toutefois souligner que l'on ne passe pas forcément par tout ce processus chaque fois que l'on écrit : certains textes ne sont jamais publiés et n'ont pas besoin d'être polis et repolis. D'autres sont plus faciles à rédiger et les étapes sont moins évidentes tandis que d'autres textes plus compliqués en font ressortir la nécessité. 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...

## Planification

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

- choisit son sujet
- active ses connaissances antérieures
- réfléchit sur ce qu'il veut dire et cherche des idées
- 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-ménages 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. Dans un premier temps, le scripteur 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 et auto-correction

*Les élèves 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 élèves à faire moins d'erreurs et a donc peu d'effet sur la production écrite des élèves. En plus, bon nombre d'élèves se découragent face à un tel mode de fonctionnement. On suggère plutôt une approche selon laquelle on aide l'élève 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'obligance de ne jamais manquer leur coup ».  
Soltész, 1993.

Au lieu de recevoir des commentaires après avoir terminé son texte, l'élève 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.

Les avantages de la rétroaction verbale lors du processus d'écriture tant chez les élèves de l'élémentaire que du secondaire, en langue maternelle ou seconde sont bien documentés. Par contre, certaines études soulèvent des défis particuliers pour les élèves du secondaire. À ce niveau, l'influence des pairs joue un rôle extrêmement important. Les élèves de cet âge sont souvent réticents de partager des faits réels de leur vie ou des émotions personnelles de peur de recevoir une réaction négative. De l'autre côté, la réaction de jeunes de cet âge est souvent que « c'est bien » qu'« ils aiment ça ». Ils hésitent à poser des questions ou à offrir des suggestions de peur que leurs commentaires soient perçus comme une critique. La question qui se pose est donc comment peut-on profiter des avantages des groupes de révision rédactionnelle tout en évitant les désavantages?

Certains croient que même un « c'est bien » ou « j'aime ça » joue un rôle crucial dans la rédaction d'un texte. Elle constitue une marque de confiance de la part de leurs pairs et de ce fait aide et encourage l'élève à persévérer et à améliorer son texte. D'autres suggèrent une démarche qui favorise une discussion plus critique. Les élèves dressent au préalable des listes de caractéristiques importantes pour le type de texte en question et les emploient pour orienter la discussion. Ces caractéristiques peuvent provenir d'un texte modèle ou de connaissances que les élèves ont déjà acquises.

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

- As-tu fait le tour de ton sujet? Faudrait-il ajouter des explications, des descriptions ou des dialogues pour que ce soit plus facile à comprendre?
- Penses-tu que ton auditoire va comprendre et apprécier ce que tu as écrit? Quels passages seront les plus appréciés? Lesquels seront les plus difficiles à comprendre? Qu'est-ce que l'on aimera? Qu'est-ce que l'on n'aimera pas?
- Quelles sections pourrais-tu améliorer? Est-ce qu'il faudrait développer certaines parties? Condenser certaines autres? Réorganiser certains éléments pour plus de clarté?
- Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton introduction? Ton développement? Ta conclusion? Qu'est-ce que tu pourrais changer pour que ce soit plus drôle? Plus clair? Plus passionnant?

- Quelles phrases ou quels mots pourrais-tu modifier pour exprimer plus clairement ce que tu veux dire? Pour rendre ton histoire plus intéressante? Plus vivante et dramatique?
- Comment pourrais-tu améliorer la façon dont tu poses le décor de l'histoire?

### *Emploi des ordinateurs*

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

Tel que mentionné à la page 88 du présent document, l'erreur est perçue de façon positive et constitue le reflet de la compétence de l'apprenant. Calvé (1991) déclare que les fautes d'écriture sont plus graves puisque de règle générale, elles sont moins tolérées que les erreurs orales. Calvé suggère que les erreurs à corriger sont celles qui reviennent fréquemment, régulièrement et qui risquent de se fossiliser.

Au cours de la rédaction, les élèves devraient avoir recours à divers moyens de vérification parmi lesquels il y aurait des :

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

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

### *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, la 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 élèves doivent pouvoir se consulter dans une ambiance sécurisante que ce soit pour choisir un sujet, pour clarifier ses idées, ou pour choisir un moyen de publication. Au besoin, il faudra enseigner aux élèves les habiletés sociales appropriées à ce genre d'interaction.

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

### *Appréciation de rendement des productions écrites*

Voir annexe 2, p. A2-1 à A2-20

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 de rendement à l'annexe 2.

Roberge (1993), suggère l'emploi de cassette audio comme moyen d'appréciation de rendement individualisée. Plutôt que d'écrire ses commentaires, l'enseignant les enregistre sur cassette. Chaque élève reçoit sa copie notée et une cassette qui lui est personnellement destinée. Selon Roberge, cette façon de procéder est enrichissante et stimulante pour l'enseignant et surtout pour les élèves. Ça permet à l'enseignant de parler personnellement à ses élèves et de leur faire beaucoup plus de commentaires qu'à l'écrit.

### Activités d'écriture

Voir annexe 14, p. A14-2 à A14-3

Le tableau à l'annexe 14 présente des suggestions d'activités d'écriture. Ce tableau a pour objet d'aider les enseignants à intégrer toutes sortes d'activités au programme d'écriture.

Des aspects importants de l'enseignement de l'écrit comprennent l'identification des informations importantes, la rédaction d'un résumé, du compte rendu et d'une synthèse ainsi que la rédaction des différents types de textes.

#### *Identification des informations importantes*

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

#### *Idée principale*

L'habileté à identifier les informations importantes inclut l'identification de l'idée principale d'un paragraphe. De façon générale un paragraphe est formé comme suit :

1. l'idée principale est exprimée au début du paragraphe
2. le milieu du paragraphe contient l'argumentation
3. la phrase finale constitue une conclusion

Bien sûr, l'auteur est libre de varier cette structure afin d'exprimer ses idées comme il le veut. Donc il peut présenter d'abord des exemples et ensuite dégager l'idée principale.

Parmi d'autres sources de confusion en ce qui concerne l'idée principale, notons le manque de distinction entre la notion de sujet et d'idée principale d'un texte et l'identification de l'idée principale implicite.

Boyer, (1993), Contentin-Rey (1995) et Giasson (1990) présentent de nombreuses stratégies efficaces pour aider les élèves à mieux identifier l'idée principale d'un texte.

#### *Texte informatif*

Boyer (1993) suggère la démarche suivante :

- Préparer à l'avance dix à quinze paragraphes informatifs comprenant une idée principale **explicite** au début, au milieu ou à la fin du paragraphe. Il importe que les paragraphes choisis présentent ces

trois emplacements de l'idée principale afin d'éviter que les élèves ne pensent que l'idée principale est comprise dans la première ou la dernière phrase.

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

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

Une fois que les élèves seront familiers avec l'identification de l'idée principale explicite, il faudra passer à l'identification de l'idée principale implicite.

La démarche suggérée est semblable à la précédente :

- Préparer dix à quinze paragraphes informatifs comprenant une idée principale implicite.
- Expliquer aux élèves que l'idée principale d'un paragraphe est souvent implicite, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de phrase dans le paragraphe qui résume l'idée principale. Il faut dans ce cas formuler l'idée principale soi-même.
- Identifier l'idée principale implicite de quelques paragraphes en articulant à haute voix votre propre raisonnement :
  - A. Quel est le sujet du paragraphe?  
De qui ou de quoi parle-t-on?
  - B. Qu'est-ce qu'on dit sur le sujet? Relire le paragraphe et choisir l'essentiel.
  - C. Est-ce que je peux rédiger une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe? J'écris cette phrase.
  - D. Est-ce que la plupart des autres phrases s'y rapportent? Si oui, la phrase rédigée reflète l'idée principale. Si non, reprendre la question B.

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

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

#### *Texte narratif*

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

### Résumé

Le résumé comprend à la fois une activité de lecture et une activité d'écriture, ce qui rend cette tâche plus complexe. Les résultats de recherches indiquent que l'habileté à résumer a des effets positifs non seulement sur la qualité de l'étude mais aussi sur l'habileté à rédiger.

« Le résumé sert de point de départ indispensable à l'apprentissage ». Cotentin-Rey (1995).

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

Le résumé de texte constitue une contraction ou une réduction d'un texte. Son but est de donner de l'information de façon brève, claire et logique. Certaines règles de base en définissent la rédaction. Contentin-Rey (1995) note les suivantes :

- le résumé suit l'ordre de texte
- le résumé reformule le texte
- l'auteur du résumé emploie son propre langage
- l'auteur du résumé se met à la place de l'auteur
- la longueur du résumé est environ le quart de la longueur du texte original

#### *Texte informatif*

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

### Résumé guidé

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

- en utilisant des pronoms relatifs
- en ajoutant des articles
- en utilisant une nouvelle ponctuation

### *Résumé à l'aide d'une représentation graphique*

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

### *Cadre du résumé*

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

### *Résumé en 15 mots*

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

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

### *Résumé hiérarchique*

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

Le résumé hiérarchique s'effectue en trois temps :

- un survol du texte
- une lecture de chaque section
- une formulation du résumé en une phrase

#### *Texte narratif*

On ne lit pas un texte narratif de la même façon que l'on lit un texte informatif lorsqu'on doit en faire un résumé. Avant de tirer une conclusion, on attend de connaître le caractère des personnages, leur motivation et leur situation. En effet, la signification d'une histoire se clarifie d'habitude vers la fin du texte.

Le résumé d'un texte narratif devrait inclure chaque sous-structure de la structure narrative, c'est à dire :

- le contexte
- l'événement déclencheur
- les actions
- la résolution

Le nombre de phrases par sous-structure pourra être déterminé selon le texte et sa longueur. Une représentation graphique pourrait faciliter la tâche.

### *Dossier d'écriture*

Le dossier d'écriture permet aux élèves d'organiser leurs travaux en fonction des différentes étapes du processus d'écriture. Ainsi, ils peuvent mieux se concentrer sur les tâches et les habiletés relatives à chaque étape. Les enseignants et les élèves peuvent décider ensemble comment organiser au mieux un dossier d'écriture. Ce dernier pourra contenir :

- des premières ébauches, des compositions en cours de révision et des travaux corrigés et terminés, rangés de préférence dans des pochettes séparées
- une liste des rédactions faites par l'élève
- du matériel qui pourra inspirer des rédactions futures (images, photographies, dessins animés, articles de journaux et de revues, dessins)
- des directives et des listes de contrôle pour aider l'élève aux différentes étapes
- une liste des mots que l'élève trouve difficiles à orthographier
- des tableaux ou des diagrammes qui indiquent les progrès accomplis par l'élève dans son emploi de la langue
- les notes prises lors des entretiens bilans sur l'écriture, à titre de référence pour l'avenir

Le dossier d'écriture permet aux élèves de maintenir un certain ordre dans leurs écrits et de travailler tour à tour sur des textes commencés il y a un certain temps et sur des travaux plus récents. Il peut servir aussi à alimenter les discussions du programme d'écriture. À mesure qu'augmente le matériel, au cours de l'année, l'enseignant et l'élève peuvent passer en revue le contenu du dossier et choisir ensemble des échantillons de travail aux fins d'appréciation de rendement. Le dossier d'écriture s'avère ainsi un instrument valable pour faire l'appréciation de rendement des progrès des élèves au cours de l'année scolaire. À la fin de l'année, avec la permission de l'élève, le dossier peut être transmis à l'enseignant de l'année suivante.

### *Journal de bord*

La tenue d'un journal de bord ou d'un journal intime donne l'occasion aux élèves de noter leurs idées et leurs observations. La tenue d'un journal devrait être une expérience qui rehausse la motivation des élèves et leur inspire confiance dans leurs capacités d'écrivains. L'aisance plutôt que l'exactitude est le but visé par la tenue du journal de bord. Pour cette raison, les journaux ne devraient pas faire l'objet de corrections ni de révisions intensives. L'enseignant peut, cependant, fournir une aide par rapport au vocabulaire, aux structures et à l'orthographe des mots.

De temps à autre, la classe pourrait discuter des sujets possibles à traiter dans les journaux et en faire une liste. Tout ce qui a de l'importance pour l'élève peut constituer un sujet : les expériences personnelles, les événements marquants, les intérêts et les passe-temps, les idées par la lecture.

Les élèves ont parfois envie de partager leur journal avec leurs camarades. À la fin des séances de tenue du journal, on pourra proposer aux élèves de lire à la classe ce qu'ils ont écrit, à un autre élève, ou à l'enseignant.

Il faut encourager les élèves à se servir de leur journal à l'extérieur de la classe comme à l'intérieur. En relisant leur journal, les élèves pourront prendre conscience de thèmes ou de questions qui se posent dans leur vie et qu'ils aimeraient creuser dans le cadre d'autres projets d'écriture. L'utilisation des impressions, des idées et des expériences notées sur le coup dans leur journal ajoutera une dimension de réalité immédiate et de profondeur à leurs autres écrits.

Les enseignants peuvent aussi lire les journaux intimes des élèves et y ajouter une question ou un commentaire. Cette sorte de dialogue aide les élèves à comprendre que ce qu'ils écrivent peut intéresser les autres, et que les personnes qui écrivent peuvent s'entraider en proposant des idées nouvelles et en demandant des précisions.

Il faut permettre aux élèves de noter des choses confidentielles dans leur journal. À cet égard, les élèves peuvent décider avec l'enseignant d'un code pour indiquer les pages qui ne doivent être lues que par l'auteur.

## Rédaction des textes

Tel que mentionné préalablement, la lecture et l'écriture sont des processus parallèles. Lorsqu'on écrit, la connaissance du type de texte à produire et des caractéristiques qui constituent ce type de texte est essentielle. Cette représentation préalable peut alors servir de guide tout au long du processus de rédaction. Il s'avère donc important d'aider les élèves à découvrir et à utiliser les différentes structures textuelles.

### Types de textes

Un texte comprend rarement des phrases d'un type homogène mais consiste plutôt en de petites unités ou *séquences* (Blain, 1990). Les séquences sont des groupes de phrases qui possèdent une structure et un fonctionnement particulier.

Voir : Carmant, N. 1994, 1995, 1996.

Selon Adam, on peut identifier des séquences fondamentales telles que :

- la séquence narrative
- la séquence descriptive
- la séquence incitative
- la séquence explicative-informative
- la séquences argumentative
- la séquence poétique

La plupart des textes contiennent plusieurs séquences qui viennent compléter une *séquence dominante*. Donc un texte informatif comprendrait une séquence informative dominante, tandis qu'un texte argumentatif comprendrait une séquence dominante argumentative.

Voir annexe 3, p. A3-1 à A3-20

L'annexe 3 présente diverses représentations graphiques pour les différents types de textes.

*Texte informatif*

On rédige un texte informatif lorsqu'on a l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet lié ou non à la réalité. On veut donner le maximum de renseignements de façon objective, c'est-à-dire sans commentaires ni opinions ou jugements personnels.

On emploie le texte informatif dans le résumé, l'article de journal, l'article de revue, ainsi que dans le récit pour les portraits et les descriptions.

Le texte informatif comprend trois parties :

- *l'introduction* dans laquelle on présente le sujet, on indique quelques généralités sur le sujet et on énumère les points du développement
- *le développement* dans lequel on transmet les informations selon l'ordre indiqué dans l'introduction
- *la conclusion* dans laquelle on résume l'essentiel des informations fournies dans le développement

Les informations peuvent être présentées sous forme :

- d'énumération
- de description
- de comparaison
- de séquence
- de cause et effet
- de problème et solution

Lorsqu'on écrit un texte informatif, on assure l'effacement du scripteur en utilisant :

- les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne
- les phrases impersonnelles

Pour préciser l'information on peut utiliser :

- la dénotation : une référence à la définition des mots
- le groupe adjectif
- le complément du nom ou de l'adjectif
- l'apposition
- le synonyme
- la comparaison
- l'adverbe
- des mots connecteurs pour enchaîner les idées
- le complément circonstanciel
- la subordonnée relative, etc.

*Texte expressif*

On écrit un texte expressif pour exprimer ses goûts, ses idées, ses sentiments, et ses opinions. Contrairement au texte informatif, l'auteur d'un texte expressif signale sa présence puisque ce sont ses goûts, ses idées, ses sentiments, ses opinions qu'il veut communiquer. On utilise donc :

- le *je*, ou *nous* pour s'impliquer directement
- le groupe adjectif pour exprimer des sentiments
- l'attribut pour exprimer des états d'âme
- l'adverbe
- des expressions qui identifient le destinataire (ton, toi, tu, te, vous, etc.)

- des expressions pour exprimer et justifier ses sentiments et ses opinions
- un vocabulaire expressif
- des mots connecteurs pour enchaîner les idées
- des phrases exclamatives
- le style direct et indirect
- des figures de style telles que la comparaison, l'énumération, la métaphore, la répétition, la périphrase, l'ellipse, la redondance et la métonymie, etc.

Le texte expressif comporte en général trois grandes parties :

- *l'introduction* : dans laquelle on identifie le lieu, le temps, l'objet, le personnage, l'événement qui ont suscité ces idées, ces sentiments, ces goûts, ces opinions
- *le développement* : dans lequel on suit l'ordre des événements, on indique les réactions provoquées par ces événements, on rapporte les paroles prononcées et on communique des pensées
- *la conclusion* : dans laquelle on exprime une réflexion personnelle sur la situation

### Texte narratif

L'auteur d'un texte narratif veut divertir et agir sur les émotions d'un lecteur. Il rédige donc une nouvelle, un conte, un roman, un poème ou une bande dessinée qui raconte une histoire réelle ou fictive. Le plan le plus connu du texte narratif comprend les parties suivantes :

- *la situation initiale* (appelée aussi le *contexte* ou *l'introduction*) dans laquelle on décrit le lieu, le temps, les personnages au début de l'histoire; on y décrit également *l'événement déclencheur, modificateur* ou *perturbateur* qui comprend une série d'événements qui viennent modifier la situation initiale et qui amènent des complications (de façon générale, la situation initiale permet de répondre aux questions : qui, où, quand et quoi)
- *le développement* dans lequel on retrouve les actions, les péripéties qui, elles, s'enchaînent de façon logique et mènent au dénouement
- *la conclusion* ou *le dénouement* qui indique comment l'histoire se termine

Ces parties sont présentes dans la plupart des textes narratifs mais elles peuvent être à peine mentionnées ou tout fait absentes. La situation initiale et l'élément déclencheur peuvent apparaître dans le même paragraphe ou même dans la même phrase.

Voir annexe 15, *Les genres littéraires*,  
p. A15-1 à A15-13

L'auteur d'un texte narratif doit aussi prendre en considération : le *temps narratif*, c'est-à-dire :

- l'ordre
- la durée
- le choix du narrateur (absent ou présent)
- le point de vue du narrateur
- le moment de la narration

Ces choix détermineront l'emploi d'éléments tels que le style direct ou indirect, le temps des verbes, l'emploi de pronoms à la 1<sup>re</sup> ou de la 3<sup>e</sup> personne, etc.

Des indicateurs chronologiques permettent de situer :

- le moment de l'action :
  - en ce temps-là, autrefois, jadis, ce jour-là, le lendemain, la veille, l'année dernière, l'été dernier, le mois dernier, la semaine dernière, récemment, aujourd'hui, demain, hier, maintenant
- la succession des actions :
  - d'abord, puis, ensuite, plus tard, peu après, alors
- la fréquence des actions :
  - souvent, parfois, rarement, de temps en temps, jamais, toujours
- le commencement de l'action :
  - soudain, tout à coup, aussitôt, c'est alors, un soir, un jour

### *Texte incitatif*

On écrit un texte incitatif pour donner des directives et des conseils, pour convaincre, persuader ou inciter quelqu'un à agir ou à ne pas agir. D'habitude, la 2<sup>e</sup> personne domine ce genre de texte. Un texte incitatif comprend :

- la phrase impérative (les verbes à l'impératif, à l'infinitif, au futur simple, au subjonctif)
- des verbes incitatifs (vouloir, ordonner, devoir, falloir, etc.)
- des expressions incitatives (attention, défense de, etc.)
- l'interrogation pour demander de l'information

### *Texte argumentatif*

L'argumentation fait partie de la vie de tous les jours : dans les conversations, dans les annonces publicitaires, dans les débats, dans les discours politiques, dans les articles scientifiques, dans les textes journalistiques, dans les textes d'opinion, dans les romans, dans les pièces de théâtre, etc. Il y a argumentation dès qu'une personne tente de convaincre un destinataire à admettre une conclusion ou à adopter une position.

Le texte argumentatif est un texte hétérogène dont la séquence dominante est argumentative. Des séquences descriptives, informatives ou narratives viennent souvent appuyer ou renforcer les arguments. La séquence argumentative apparaît habituellement dans l'ordre suivant :

- les *prémisses* dans lesquelles on annonce un thème, un fait ou une opinion
- la *chaîne d'arguments* par lesquels on tente de convaincre le récepteur d'adopter l'idée annoncée
- la *conclusion* dans laquelle on résume l'idée de départ

La chaîne d'arguments joue un rôle très important dans la séquence argumentative; les arguments doivent être choisis en fonction des prémisses et s'enchaîner de façon logique. L'ordre présenté ci-haut peut varier; la conclusion peut apparaître au départ, les prémisses et la conclusion peuvent être sous-entendues. On reconnaît trois types de textes argumentatifs (Blain, 1990) mais un texte pourrait contenir une combinaison de ces trois types.

Dans un *texte argumentatif par opposition*, l'auteur annonce un *thème*, puis présente des arguments qui démontrent les aspects positifs et les aspects négatifs de l'idée.

Dans le *texte argumentatif par accumulation*, l'auteur annonce une *opinion*, puis accumule des arguments qui viennent la justifier.

Dans le *texte argumentatif « fait-causes-conséquences »*, l'auteur expose un fait, analyse les causes et présente les conséquences.

En plus de l'ordre de la séquence, le texte argumentatif comprend certaines marques de surface :

- d'habitude l'auteur s'implique dans son texte donc on retrouve l'emploi de pronoms de la 1<sup>ère</sup> personne; par contre, dépendamment de son destinataire, l'auteur pourrait aussi avoir recours au *on*
- les temps de verbes utilisés sont ceux du discours, soit le présent, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur
- l'emploi de connecteurs ou de marqueurs de relation logique telles l'addition, l'opposition, la cause, la conséquences et le raisonnement

Afin de comprendre ou de produire un texte argumentatif, l'élève doit tout d'abord comprendre les structures argumentatives élémentaires. Il doit pouvoir différencier entre un thème, un fait, une opinion, et repérer les différents moyens utilisés pour appuyer un argument. Il doit connaître et être en mesure d'employer les marques de surface qui caractérisent ce type de texte. Ceci peut apparaître une tâche lourde mais un enseignement progressif des notions permettra à l'élève de développer l'habileté à interpréter et à utiliser ce type de texte.

## **Enseignement de la grammaire**

L'enseignement de la grammaire en immersion française doit, avant tout, tenir compte des besoins des élèves. En raison de la grande diversité des élèves, l'enseignant doit considérer chaque apprenant en particulier selon ses besoins langagiers et selon ses besoins psychologiques et développementaux. Les besoins langagiers des élèves sont déterminés par des facteurs tels que l'âge, le milieu, les intérêts personnels, les connaissances antérieures ainsi que les tâches scolaires à accomplir. Les besoins psychologiques et développementaux sont déterminés par des éléments tels que l'âge, la personnalité, le type d'intelligence et de style d'apprentissage dominants, le niveau de motivation ainsi que l'expérience et les connaissances antérieures. L'enseignant doit donc tout d'abord identifier les besoins des élèves et ensuite sélectionner les éléments grammaticaux à présenter.

L'enseignement de ces éléments grammaticaux ne devrait pas se faire hors contexte, de façon isolée. La meilleure façon d'enseigner la grammaire en immersion consiste plutôt à intégrer une analyse formelle de la langue au sein de contextes de communication signifiants. De ce fait, l'enseignant encourage les élèves à se concentrer sur la relation entre la forme et le sens et l'amène à comprendre comment la grammaire influence le sens, les fonctions sociales et le discours.

Cette constatation ne nie toutefois aucunement la valeur et le besoin de développer des habiletés de langue. Plutôt cette réalisation nous force à repenser à la méthodologie concernant l'enseignement grammatical dans les classes d'immersion. Dans la vie courante, la plupart des gens passent plus de temps à parler qu'à écrire. Il s'ensuit que l'enseignement de la grammaire doit être compatible à la langue utilisée par les locuteurs natifs. Les activités effectuées au cours des années devront aider les élèves à raffiner leurs connaissances de la langue et à apprécier l'importance de la grammaire tant pour l'expression orale que pour l'écrit.

Dans les classes de matières, on se limite souvent à communiquer en français même si le français est tordu et fautif. Les enseignants de matières doivent tenir compte des besoins d'apprentissage de la langue de leurs élèves et planifier des activités pour répondre à ces besoins spécifiques. Il ne faut pas perdre de vue que le but de l'immersion est d'apprendre le français. Lyster (1990) propose que le contenu du programme de langue en immersion soit défini par les fonctions et les structures de la langue et que ces derniers soient déterminées par leur fréquence dans l'interlangue des élèves. Ces fonctions et structures sont ensuite utilisées pour établir les fonctions communicatives ou les thèmes pertinents par lesquels on pourra les présenter en contexte et de façon significative.

Dans le contexte d'un programme intégré, les enseignants insisteront sur les structures qui aident les élèves à participer à toute la gamme des activités effectuées en classe et à l'extérieur, sur celles qui sont fréquemment utilisées dans la langue naturelle et sur celles qui peuvent poser des difficultés particulières.

La présentation ou la révision des structures grammaticales doit toujours se faire en réponse aux besoins des élèves qu'ils soient exprimés explicitement par les élèves eux-mêmes ou observés par l'enseignant. Le niveau et le genre d'explication d'une structure grammaticale donnée dépendront du contact préalable des élèves avec un enseignement théorique de la grammaire et de l'année d'études.

Les élèves doivent prendre conscience que la grammaire est aussi importante pour l'expression orale que pour l'écrit. Les activités effectuées au cours des années pourront aider les élèves à éviter certaines erreurs courantes dans la langue orale, par exemple :

*Je suis six* au lieu de *J'ai six ans*

*J'aime toi* au lieu de *Je t'aime*

*Sur samedi* au lieu de *Samedi*

*Sur l'autobus* au lieu de *Dans l'autobus*

*C'est mon* au lieu de *C'est le mien*

*Elle regarde comme* au lieu de *Elle ressemble/Elle a l'air de*

*Regarder/chercher pour* au lieu de *Chercher*

Plus tard, alors que se raffinera la connaissance de la langue, les enseignants pourront continuer à attirer l'attention de leurs élèves sur certains problèmes oraux qui ont tendance à persister, par exemple, la place des pronoms personnels compléments, le choix des auxiliaires et l'utilisation des prépositions.

### *Mini-leçon*

La mini-leçon est une stratégie que l'on peut utiliser pour enseigner la grammaire dans des contextes significatifs. La mini-leçon permet à l'enseignant de profiter de moments propices à l'introduction ou au renforcement des points de grammaire de la ponctuation ou des règles d'orthographe ou du style. Elle peut être utilisée avec un seul élève, un petit groupe ou avec toute la classe.

Au moment où l'enseignant remarque que les élèves ont besoin d'aide ou de clarification, il interrompt le groupe afin d'offrir une courte explication reliée directement au travail des élèves. Il peut également, lors de la lecture des travaux remarquer des erreurs communes et planifier une leçon à ce sujet. L'enseignant peut se servir d'exemples provenant directement des travaux des élèves et faire le lien entre la communication et la nécessité de la règle en question.

### *Code de correction*

L'emploi de code de correction, tel celui proposé ci-bas facilite non seulement le travail de l'enseignant mais permet une autocorrection par les élèves des fautes signalées.

o	orthographe
v	faute de verbe (conjugaison)
m.c.	mal construit (faute de syntaxe)
a	angliscisme
g	faute de genre
pron	mauvais emploi du pronom
pré	mauvais emploi de la préposition
p	faute de ponctuation
^	mot(s) oublié(s)
/	paragraphe mal construit
voc.	mot inexact
=	répétition
—	mot mal employé
( )	mot à omettre

**Représentation**

Pour se débrouiller et réussir dans la société d'aujourd'hui et de demain, les élèves doivent aussi maîtriser les divers médias et la technologie qui servent à la communication.

La représentation leur permet d'utiliser leur compréhension de ces formes de discours pour créer leur propres produits. Il peut s'agir des arts visuels, de la photographie, du théâtre filmé, du cinéma, des émissions de télévision ou de radio, de bandes audios ou vidéos ainsi que des formes technologiques.

Les élèves doivent avoir l'occasion de prendre conscience d'images et de messages imprimés ou électroniques et de les analyser de façon critique. Ils doivent aussi avoir l'occasion d'expérimenter avec divers médias et la technologie pour transmettre un message.



# **Résultats d'apprentissage**

**Écriture et représentation**

#### 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

##### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser et d'évaluer des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions

##### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de concevoir et de réaliser un plan pour aider les gens à se préparer à une situation d'urgence (p. ex. l'évacuation de l'école). Leur demander de préparer une brochure d'une page et un bulletin télévisé de deux minutes pour expliquer les étapes à suivre. Les encourager à se servir de moyens visuels dans le bulletin.
- À l'aide de l'activité *Réfléchir, partager, discuter (Think, Pair, Share)*, inviter les élèves à dresser une liste de conseils à suivre pour se bien préparer à passer une entrevue. Les inviter ensuite à préparer un dépliant de ces conseils pour les élèves de l'école.
- Inviter les élèves à réécrire un texte déjà lu ou visionné du point de vue d'un personnage différent afin d'exprimer les sentiments et les opinions de l'autre personnage.
- Demander aux élèves de faire la comparaison de deux personnages principaux d'un texte à l'aide d'une représentation graphique appropriée. Leur demander ensuite d'expliquer par écrit lequel ils préfèrent avoir comme ami et pourquoi.
- Demander régulièrement aux élèves de rédiger un paragraphe de conclusion à la fin du cours sur les questions qui les intriguent, sur ce qu'ils ont appris pendant la semaine ou sur les implications de ce qu'ils sont en train d'étudier.
- Encourager les élèves à rédiger de courts textes d'opinion avec preuves à l'appui, sur leurs croyances concernant un concept abordé en classe, sur les raisons de leurs croyances et sur les implications de telles croyances.
- Proposer aux élèves d'écrire soit une version différente d'un conte de fée traditionnel dans lequel on fait entrer de nouveaux personnages à différents moments de l'histoire, soit la suite du conte qui change la conclusion traditionnelle.
- Encourager les élèves à faire de l'*imagerie mentale* d'une situation de dialogue telle que celle d'une mère et d'une fille qui se disputent. Leur demander d'imaginer les sons, les couleurs, les visages, les personnages, les mots et le dialogue entre ces personnes. Diviser ensuite la classe en deux et demander à une moitié de la classe de suggérer quelques paroles de la mère et à l'autre moitié de suggérer quelques paroles de la fille. Leur demander ensuite d'écrire une conversation entre les deux à l'aide du dialogue suggéré.

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

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes incitatifs (brochure, bulletin, dépliant), en remplissant une grille d'appréciation. Leur demander par exemple de noter s'ils ont :
  - utilisé des phrases impératives
  - utilisé des verbes incitatifs (*vouloir, devoir*, etc.)
  - utilisé des expressions incitatives (*attention, défense de*, etc.)
  - bien expliqué les démarches à suivre
  - explicité le résultat attendu, etc.
- Inviter les élèves à dessiner la scène qui se passe entre la mère et la fille qui se disputent ou écrire la scénario d'un film basé sur cet incident. Noter si les élèves :
  - utilisent des mots ou des expressions qui dénotent la colère (détester, fâché, je suis fatigué de..., etc.)
  - choisissent des couleurs sombres pour décrire la scène
  - représentent des sons qui dénotent la colère (une porte qui claque, etc.)
  - décrivent ou dessinent les expressions faciales d'une mère et d'une fille en colère, etc.

**Notes et ressources**

Se référer aux pages 130 et 169 du présent document pour plus de renseignements sur les textes incitatifs.

Pour plus de renseignements sur la stratégie *Réfléchir, partager, discuter*, se référer au document *Ajouter aux compétences* (p. 87) de J. Howden et M. Kopiec.

Voir l'annexe 3 (p.A3-5) *Comparaison-Contraste* et (p.A3-7) *La matrice comparaison-contraste* pour l'activité sur la comparaison de deux personnages d'un texte.

Se référer au document *Étapes d'apprentissage du français en troisième secondaire* (p. 1) pour plus de renseignements sur les contes.

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

#### 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

##### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser et d'évaluer des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions

##### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

(suite)

- Proposer aux élèves d'inventer un graffiti qu'on retrouve sur un mur avec l'intention de divertir les gens.
- Donner aux élèves des bouts de phrases rimés et leur demander de créer le reste du poème afin de rédiger un texte humoristique.

\_\_\_\_\_homme

\_\_\_\_\_pomme

\_\_\_\_\_femme

\_\_\_\_\_flamme

Faire aussi le contraire, c'est-à-dire enlever le dernier mot de chaque vers d'un poème et leur demander de le compléter avec les mots de leur choix.

- Demander aux élèves d'écrire un poème à partir d'une banque de 25 mots. Demander à cinq élèves de préparer chacun une liste de 25 noms concrets, cinq autres de préparer 25 adjectifs, cinq autres 25 verbes, cinq autres 25 adverbes, et cinq autres 25 noms abstraits. Demander ensuite à chaque élève de remettre un des ses mots à chacun de ses confrères de classe et de se servir des mots distribués pour créer leurs poèmes. Les encourager à se servir des mots pour décrire des situations dramatiques, humoristiques ou de suspens.
- Proposer aux élèves de regarder une bande vidéo qui n'a pas de conclusion et, en petits groupes, de rédiger, illustrer ou jouer autant de fins humoristiques qu'ils peuvent en imaginer.
- Mener une discussion sur les caractéristiques principales d'un texte d'opinion et demander aux élèves d'en rédiger un sur un sujet tel que les droits des fumeurs dans notre société.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

- Faire l'appréciation des textes expressifs des élèves. Noter s'ils :
  - se servent des pronoms *je* et *nous*
  - utilisent le groupe adjectif pour exprimer leurs opinions
  - se servent de mots connecteurs pour enchaîner les idées
  - expriment et justifient leurs sentiments et opinions
  - utilisent des phrases exclamatives
  - organisent leurs texte en trois parties principales (l'introduction, le développement, la conclusion)
- Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire quel(le) poème, graffiti, fin humoristique, ils ont préféré et pourquoi.
- Faire l'appréciation des textes d'opinion des élèves. Noter s'ils ont :
  - respecté la structure d'un texte d'opinion (introduction, développement, conclusion)
  - bien compris la question de départ
  - adopté une position sur la question et l'ont défendu en développant des arguments logiques et persuasifs
  - basé leurs arguments sur la raison et leurs connaissances plutôt que sur des croyances non vérifiées
  - choisi et développé avec exactitude des exemples pertinents pour appuyer leur position
  - communiqué clairement et efficacement en respectant les règles d'usage de la langue
- Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes écrits en leur demandant de noter s'ils ont :
  - rédigé un texte logique et cohérent
  - utilisé des dialogues entre personnages
  - incorporé des éléments dramatiques, humoristiques, de surprise ou de suspens
  - rédigé un texte qui contenait un rebondissement

**Notes et ressources**

Se référer aux pages 130 et 167 du présent document pour plus de renseignements sur les textes expressifs.

Pour plus de renseignements sur les textes argumentatifs, se référer à la page 169 du présent document, aux documents *Étapes d'apprentissage du français 4<sup>e</sup> secondaire*, (p. 217), *Étapes d'apprentissage du français 5<sup>e</sup> secondaire*, (p. 139), ou au document *Apprendre à argumenter 5<sup>e</sup> secondaire*.

Se référer au document *Avec Brio Guide pratique de communication* (p. 25) pour plus de renseignements sur les textes d'opinion.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser, d'évaluer et d'approfondir de l'information et des situations

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Après avoir identifié avec les élèves les éléments d'un bulletin d'informations, leur demander de réécrire un conte tel que *Le petit chaperon rouge* comme s'ils présentaient l'histoire aux nouvelles.
- Proposer aux élèves de rédiger une autobiographie de leur vie à partir d'un événement en particulier tel que *Une semaine dont je me souviendrai toujours* ou *Mes expériences comme membre d'une équipe sportive*, etc.
- Demander aux élèves de travailler individuellement afin d'élaborer un plan d'action pour résoudre un problème présenté dans un texte. Leur demander ensuite de le justifier et de le partager avec d'autres élèves dans la classe.
- Proposer aux élèves de choisir cinq événements importants dans l'évolution technologique de l'ordinateur et de les représenter sous forme d'une ligne du temps. Leur demander ensuite de justifier leur choix en expliquant l'importance de chaque événement.
- Encourager les élèves en petits groupes à faire un remue-méninges d'idées principales et secondaires d'un texte à l'aide d'une représentation graphique appropriée et à composer un paragraphe pour chacun.
- Inviter les élèves à résumer un chapitre qu'ils viennent de lire en utilisant une représentation graphique, en créant une affiche ou en faisant un résumé par écrit.
- Inviter les élèves à inventer le thème et le nom et créer le menu et un slogan publicitaire pour un nouveau restaurant-minute.
- Inviter les élèves à faire l'observation d'un objet dans la nature et de le décrire en détail en rédigeant un texte écrit.
- Inviter les élèves à écrire un récit en transformant le contexte socioculturel d'un texte déjà lu à son propre contexte socioculturel ou à d'autres contextes géographiques ou historiques.
- Demander aux élèves de créer une feuille de calcul pour comparer les ingrédients de 12 marques de céréales différentes. Leur demander ensuite de rédiger un article de revue sur les mérites d'une marque en particulier.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

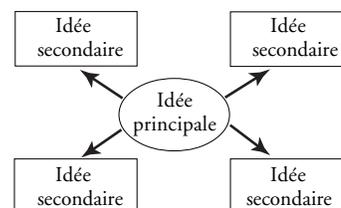
## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à réécrire leurs autobiographies d'une façon plus détaillée et en plus de profondeur en leur posant des questions telles: *Si vous aviez à écrire ce texte de nouveau qu'est-ce que vous y ajouteriez?*, *Qu'est-ce qui est arrivé quand?*, etc.
- Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes informatifs (bulletin d'informations, plan d'action, article de revue, etc.). Leur demander de noter s'ils ont :
  - organisé les événements d'une façon logique
  - utilisé des mots connecteurs pour enchaîner les idées
  - fait preuve d'objectivité
  - utilisé des pronoms à la 3<sup>e</sup> personne
  - utilisé des phrases impersonnelles
  - utilisé un français correct
- Faire l'appréciation des résumés des élèves. Noter s'ils ont :
  - respecté l'ordre des idées
  - bien identifié les idées principales du texte original
  - respecté le sens du texte
  - utilisé un vocabulaire personnel
  - supprimé les idées redondantes ou sans importance
  - bien identifié la phrase principale ou en ont inventé une s'il en manque, etc.
- Faire l'appréciation des descriptions des objets retrouvés dans la nature. Noter si les élèves :
  - ont bien organisé leurs textes
  - ont utilisé une variété d'adjectifs et d'adverbes
  - ont ajouté des détails spécifiques
  - se sont servis de comparaisons
  - se sont basés sur les cinq sens et non pas seulement la vue pour rédiger la description
- Demander aux élèves de lire leur description du nouveau contexte socioculturel d'un texte à un partenaire qui doit ensuite représenter visuellement la description. S'assurer que les élèves représentent bien le décor, le dialogue, le niveau de langue, les habitudes et les coutumes du groupe représenté.

**Notes et ressources**

Une représentation graphique possible pour l'identification des idées principales et secondaires d'un texte :



Se référer aux pages 163 à 165 du présent document ou au document *Avec Brio Guide pratique de communication* (p. 28) pour plus de renseignements sur la rédaction d'un résumé.

Se référer aux pages 130 et 167 du présent document pour une description détaillée des textes informatifs.

Pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un texte et le résumé, se référer aux pages 161 à 163 du présent document. Voir aussi *Étapes d'apprentissage du français 5<sup>e</sup> secondaire* (p.41) pour une description des éléments d'un résumé de texte.

Se référer à l'annexe 14 *Activités d'écriture* (p. A14-1) pour une liste de différentes activités d'écriture que l'on peut demander aux élèves.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'appliquer et de justifier des conventions et une variété de procédés stylistiques dans plusieurs situations

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Inviter les élèves à remplir une *Roue du récit* avant de rédiger un texte expressif ou narratif afin d'y identifier l'introduction, le développement et la conclusion. Les encourager à expliquer leur *Roue du récit* à un partenaire avant de faire la lecture à haute voix du texte final.
- Fournir aux élèves une variété de représentations graphiques et leur demander de choisir et de justifier celle qui correspond le mieux au type de texte qu'ils veulent écrire ou représenter.
- Après avoir discuté avec les élèves la structure et les procédés stylistiques de plusieurs types de texte, leur demander de transformer un type de texte en un autre (p. ex. une photographie en poème, une biographie en autobiographie, une fable en proverbe, un poème narratif en pièce de théâtre, etc.). Leur demander ensuite d'expliquer les différences entre les deux textes.
- Encourager les élèves à tenir à jour un lexique des termes utiles pour différents domaines et à se servir de ces termes pour rédiger une variété de textes (chansons, poèmes, etc.)
- Demander aux élèves de représenter graphiquement leurs connaissances d'un concept à l'aide d'un *schéma de définition*. Leur demander d'identifier la catégorie, les propriétés et des exemples du concept afin de bien utiliser le mot ou l'expression dans une variété de situations.
- Inviter les élèves à faire le plan d'une maison familiale pour l'an 2060 et à écrire le devis descriptif définissant les travaux à exécuter, les matériaux à employer et la qualité des constructions à réaliser. S'assurer qu'ils utilisent un vocabulaire spécialisé pour le faire.
- Faire un remue-méninges du vocabulaire et des expressions propres aux petites annonces. Proposer aux élèves de se servir de la terminologie identifiée afin de rédiger des petites annonces décrivant des produits, des services ou des activités.
- À l'aide d'une représentation *4 carrés*, demander aux élèves de représenter de quatre manières différentes du vocabulaire spécialisé. Les encourager ensuite à se servir du vocabulaire dans leurs écrits.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment les représentations graphiques les aident dans la production d'un texte.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les occasions où ils ont bien utilisé les expressions ou les mots notés dans leur dictionnaires personnels.
- Encourager les élèves à faire des analogies entre le mot ou l'expression identifié(e) dans le schéma de définition et un autre mot ou expression (p.ex. En quoi ressemble un *clavier* [mot dans le schéma] et un *joueur de football*?)
- Faire l'appréciation des travaux écrits des élèves en notant s'ils ont :
  - respecté la structure du texte (introduction, développement et conclusion)
  - utilisé des expressions et un vocabulaire spécialisés
  - utilisé des procédés stylistiques propres au texte choisi
  - employé des mots ou des expressions de leur dictionnaire personnel dans la rédaction du texte

**Notes et ressources**

Se référer aux pages 129 à 130 et 166 à 170 du présent document pour plus de renseignements sur les structures de textes expressifs, narratifs et informatifs.

Voir les pages 125 à 127 du présent document pour une description détaillée des représentations graphiques.

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-8 à A3-18 et A3-20) pour une variété de représentations graphiques pour différents types de textes.

Voir l'annexe 3 (p. A3-20) *Roue du récit*.

Pour de plus amples renseignements sur le *Schéma de définition* se référer à la page 124 de ce document.

4 carrés :

Mot ou expression spécialisé(e)

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

Encourager les élèves à se référer au document *Le petit lexique* pendant la production de leurs textes narratifs.

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter sa production

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves de travailler en équipes, afin de faire un remue-méninges des expressions incitatives (*attention, défense de, etc.*) retrouvées dans une variété de textes (consignes de jeu, modes d'emploi, démarches à suivre, etc.). Leur demander de noter ces renseignements dans une *matrice comparaison-contraste* et de se servir de ces expressions dans la production d'une présentation Power Point qui démontre les étapes à suivre dans le fonctionnement d'un appareil.
- En dyades, demander aux élèves de faire la comparaison de deux poèmes, un avec de nombreuses figures de style et l'autre qui en a peu. Leur demander d'identifier les figures de style, d'expliquer le rôle qu'elles jouent, et la manière dont ils vont intégrer des figures de style dans leur propre texte ou représentation.
- Encourager les élèves à se servir de la technique de la comparaison pour se décrire à l'aide de l'activité suivante :  
Je m'appelle \_\_\_\_\_ et je suis  
beau comme \_\_\_\_\_  
fort comme \_\_\_\_\_  
heureux comme \_\_\_\_\_  
tenace comme \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ comme \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ comme \_\_\_\_\_ etc.
- Former des groupes de cinq élèves afin de jouer le jeu de *cadavre exquis*. Inviter chaque élève à écrire sur une feuille de papier un (des) mot(s) pour remplir une fonction grammaticale (p. ex. sujet, adjectif qualificatif, groupe verbal, fonction objet et adjectif). Après que l'élève 1 écrit un sujet, il plie la feuille et la passe à l'élève 2 qui écrit un adjectif qualificatif sans lire le sujet du premier élève. Le deuxième élève plie de nouveau la feuille et la passe au troisième élève et le jeu continue. Après avoir écrit le 5<sup>e</sup> mot, inviter chaque groupe à ouvrir sa feuille et à lire leur collage de mots à la classe.
- Inviter les élèves en petits groupes ou individuellement, à relever une dizaine de proverbes dans le dictionnaire ou autres textes, les transcrire sur une feuille et en changer un ou quelques éléments tout en conservant le rythme et la sonorité (p.ex., *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent* peut devenir : *Quand le prof n'est pas là, les enfants pensent*, etc. Afficher ensuite au babillard les proverbes les plus créatifs.
- Encourager les élèves à se servir de correcteurs d'orthographe et de livres de référence (dictionnaires, livres de grammaire etc.) afin d'utiliser correctement les éléments grammaticaux, syntaxiques et linguistiques dans leurs textes.
- Développer avec les élèves un code de correction afin de faciliter l'auto-correction des fautes signalées par l'enseignant.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Faire l'appréciation des présentations PowerPoint des élèves en notant si les élèves ont :
  - bien utilisé les expressions incitatives déjà identifiées en petits groupes
  - bien organisé les étapes à suivre dans le fonctionnement de l'appareil
  - utilisé des structures télégraphiques
  - incorporé des aspects visuels dans la présentation
- Encourager les élèves à expliquer à un partenaire comment et pourquoi il s'est servi de différentes figures de style dans sa production écrite ou sa représentation.
- Demander aux élèves de faire l'analyse des descriptions de comparaisons en remplissant un tableau conçu à ses fins.
- Encourager les élèves à faire la correction de leurs travaux écrits à l'aide du code de correction développé en classe.

**Notes et ressources**

Pour de plus amples renseignements sur les différentes formes de remue-méninges, se référer aux pages 10 et 11 du guide du maître de *Destinations Nouveaux Horizons*.

Se référer à l'annexe 3 (p. A3-7) *Matrice comparaison-contraste*.

Se référer aux pages 130 et 169 du présent document pour plus de renseignements sur les textes incitatifs.

Tableau de comparaisons

Termes comparés	Termes comparants	Termes comparatifs	Qualités ou propriétés communes
<i>Cet enfant</i>	<i>fort</i>	<i>comme</i>	<i>lion</i>
Cet enfant est fort comme un lion.			

*enfant*: terme comparé (élément que l'on compare)

*fort*: terme comparant (élément qui sert de point de comparaison)

*comme*: terme comparatif (mot-outil)

*lion*: qualité ou propriété commune (qui peut être sous-entendu)

Se référer à la page 172 du présent document pour un exemple de code de correction.

Se référer à l'annexe 6 (p. A6-1 à A6-11) *Erreurs des élèves*.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Proposer aux élèves de soumettre un plan écrit dans lequel ils décrivent les étapes qu'ils suivront pour mener à bien un projet, avec calendrier, choix de ressources utilisées, idées et matériel éventuel pour la présentation.
- Encourager les élèves à apprendre à utiliser un logiciel de gestion de projet comme Microsoft Project en vue de créer un plan pour mener à bien un projet.
- Inviter les élèves à élaborer une feuille de route afin de faciliter la préparation et la production d'une présentation.
- Afin de mieux gérer leurs productions, encourager les élèves à tenir à jour un journal dans lequel ils notent leurs progrès, indiquent les domaines dans lesquels ils doivent approfondir leur apprentissage et vérifient qu'ils respectent bien leur calendrier.
- Demander aux élèves d'effectuer une recherche sur un sujet de leur choix, et avec un partenaire, d'organiser et de synthétiser les informations recueillies dans une variété de manières :
  - portfolio de projet
  - enregistrements audio/vidéo
  - logiciel de gestion de base de données telle que Microsoft Access
  - création d'une page Web de liens annotés vers des sources appropriées sur Internet
  - archivage des collaborations via courrier électronique au moyen des liens « Sujet » et des noms des correspondants
  - représentation graphique créée par les élèves, etc.
- Proposer aux élèves d'exprimer graphiquement des statistiques ou des données quantifiées retrouvées dans un texte.
- Avant la rédaction d'un texte, encourager les élèves à faire la lecture d'un texte du même type afin d'identifier la structure du texte en question (texte informatif, expressif, narratif, incitatif, argumentatif). Les encourager ensuite à remplir une représentation appropriée afin d'organiser les idées qu'ils veulent présenter.

---

**ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION**

---

**4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication**

---

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord l'utilité du plan de travail ou des représentations graphiques pour la rédaction de leurs productions.
- Inviter les élèves à expliquer à un partenaire quelle façon d'organiser leurs idées les a mieux aidés dans la rédaction de leurs textes.
- Inviter les élèves à remplir une grille d'appréciation contenant des critères établis préalablement sur le contenu et la forme des travaux écrits ou des représentations. Noter, par exemple, si l'élève inclut dans un texte de structure narrative, le contexte, l'événement déclencheur, les actions et la résolution.
- Faire l'appréciation des textes écrits ou des représentations des élèves en notant s'ils ont :
  - élaboré un plan de travail ou une feuille de route approprié
  - bien suivi leur plan ou leur feuille de route
  - choisi des représentations graphiques en fonction de la structure de texte
  - bien identifié les ressources disponibles
  - sélectionné les informations pertinentes
  - bien organisé l'information recueillie

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 3 *Le tableau séquentiel* (p. A3-8).

Voir les annexes 3 (p. A3-8 à A3-18 et A3-20) pour des représentations graphiques de différents types de texte.

Se référer aux pages 129 à 130 ou 166 à 170 du présent document pour plus de renseignements sur la rédaction des différents types de texte.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Résultats d'apprentissage**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de justifier le choix de ses propres stratégies

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

- Encourager les élèves à raffiner leurs textes écrits en élaborant et en se servant d'une liste de vérification composée d'une variété de stratégies (comparaisons, répétitions, phrases exclamatives, etc.). Leur demander ensuite de justifier le choix des stratégies cochées.
- Inviter les élèves à expérimenter avec différentes longueurs de phrases et de structures de phrases afin d'enrichir leurs textes (p ex. l'expansion ou la contraction d'un groupe de mots, d'un mot, etc.).
- Encourager les élèves à se servir d'une variété de logiciels de conception de graphiques afin de communiquer leurs idées et sentiments.
- Remettre aux élèves un extrait de texte dans lequel les points, les majuscules et les paragraphes sont absents. Leur demander de travailler individuellement ou en petits groupes afin de réécrire le texte en rétablissant les points, les majuscules et les paragraphes qui manquent. Une fois terminé, discuter du rôle que jouent ces éléments dans un texte écrit.
- Demander aux élèves de discuter en petits groupes l'importance d'une variété d'éléments dans un texte (la police, la grandeur des lettres, les marges, la mise en page, la largeur des colonnes, l'espacement des mots, etc.). Leur demander ensuite de justifier le choix de ces éléments dans leurs textes.
- Encourager les élèves à faire un choix judicieux de vocabulaire pour leurs productions écrites en se référant aux livres de ressource tels que le dictionnaire, *Le petit lexique pour réussir ses productions écrites*, etc.
- Encourager les élèves à se servir de procédés tels que les analogies, les métaphores et les questions de pure forme afin de convaincre l'auditoire de leurs points de vue.
- Demander aux élèves d'adapter un texte qu'ils viennent de rédiger pour s'adresser à un public cible différent. Leur demander ensuite d'expliquer les ressemblances et les différences entre ces deux textes à l'aide d'un *Diagramme de Venn*.
- Inviter les élèves à écrire un texte informatif et à faire des modifications pour le rendre expressif, ludique, incitatif, etc. Les inviter ensuite à justifier à un partenaire les changements apportés au texte.
- Proposer aux élèves de monter une collection de différentes mises en page de lettres formelles représentant une variété de situations (p. ex. une demande d'emploi, une lettre de remerciements, une note de service, etc.). Leur demander ensuite de justifier le choix de la mise en page de la lettre qu'ils rédigent.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire les moyens dont ils se servent dans leurs textes pour mieux faire comprendre leurs idées et de justifier leurs choix.
- Encourager les élèves à noter leur journal de bord les procédés stylistiques dont ils se sont servis dans leurs textes pour mieux véhiculer leur intention.
- Inviter les élèves à faire l'autoappréciation de leurs textes en notant s'ils ont :
  - utilisé des comparaisons, des répétitions ou des phrases exclamatives
  - utilisé différentes longueurs de phrases et structures de phrases
  - utilisé une variété de logiciens dans la conception de leurs graphiques
  - utilisé une variété de métaphores, d'analogies et de questions de pure forme
  - fait référence aux livres de ressource dans la production des textes, etc.
- Faire l'appréciation du *Diagramme de Venn* des élèves en notant si l'élève change le registre de langue, les expressions, les pronoms, les noms, la structure des phrases etc. afin de mieux établir un rapport avec le public cible à qui il s'adresse (grand public, public renseigné, groupe précis, divers lecteurs, etc.).

**Notes et ressources**

Se référer au document *Avec Brio Guide pratique de communication* (p. 17) pour plus de renseignements sur la rédaction d'une lettre d'affaires.

Se référer au document *Étapes d'apprentissage du français en troisième secondaire* (p. 290) pour plus de renseignements sur les différentes figures de style (p. ex. métaphores, comparaisons, etc.).

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'évaluer et de choisir de façon autonome des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

- Demander aux élèves en petits groupes de faire une recherche dans un catalogue de fiches, dans un catalogue électronique ou sur le Web pour identifier les sources d'information potentielles (livres, revues, journaux, cassettes vidéo, cassettes audio, base de données et autres supports) d'un travail écrit ou d'une représentation. Leur demander ensuite de mettre en ordre de priorité les ressources identifiées, d'expliquer le rôle que joue chaque ressource et justifier l'ordre établi.
- Inviter les élèves à faire une recherche (Internet, revue, journal, affiche publicitaire, etc.) pour retirer le plus d'informations possibles à propos d'un film. Leur demander ensuite de rédiger un rapport (un compte rendu) pour inciter le reste de la classe à opter pour leur film. Leur demander aussi d'expliquer quelle source de renseignements leur a servi le mieux dans leur recherche et pourquoi.
- Demander aux élèves d'effectuer une recherche en consultant diverses sources de renseignements (Internet, bibliothèque, pairs, etc.) afin de répondre à une variété de questions proposées par l'enseignant. Leur demander ensuite de faire la comparaison des différentes sources consultées en remplissant une *Matrice Comparaison-Contraste*. Leur demander aussi d'exprimer leurs préférences quant aux sources de renseignements.
- Afin de s'assurer que les élèves varient leurs sources de renseignements chaque fois qu'ils effectuent une recherche, les encourager à remplir une fiche de contrôle où ils indiquent les différentes stratégies de recherche utilisées pour chaque recherche.
- Inviter les élèves à travailler en équipes de deux afin de remplir une *carte en T* sur les avantages et les inconvénients de l'emploi d'un produit médiatique dans la production d'un texte écrit. Les inviter ensuite à justifier leurs réponses aux autres élèves de la classe.
- Former des petits groupes pour que les élèves puissent faire l'appréciation de plusieurs sites Web à l'aide d'une échelle de 1 à 5 et d'une liste de critères établis préalablement (p. ex. exactitude, autorité, objectivité, fiabilité, etc.). À partir des résultats d'appréciation, demander aux élèves de concevoir et de construire un site Web pour les réseaux Intranet ou Internet, composé de pages qu'ils ont produites eux-mêmes.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Demander aux élèves de réfléchir aux activités sur les différentes sources de renseignements en remplissant un tableau tel que le suivant :

Ce qui s'est passé	Mes sentiments à cet égard	Ce que j'ai appris

- Encourager les élèves à remplir un formulaire d'appréciation quand ils utilisent des produits médiatiques pour aider à la production de textes. Leur demander par exemple de noter :
  - le sujet de la production
  - les produits utilisés
  - les concepts de base ressortis
  - les différences entre les concepts identifiés dans les produits médiatiques et les documents imprimés
  - les avantages et les inconvénients des produits médiatiques utilisés
- Inviter les élèves à faire l'appréciation de leur site Web à l'aide de critères établis préalablement.

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 3 *La matrice comparaison-contraste* (p. A3-7)

Fiche de contrôle : Recherches

Stratégies de recherche				
Nom de l'élève :				
Recherche	Date	Date	Date	Date
Internet				
Sondage				
Expériences personnelles				
Courriel				
Cédéroms				
Livres				
Entrevue téléphonique				
Entrevue personnelle				

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes écrits

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

#### Avant la production

- Encourager les élèves à réfléchir à leur production en se posant des questions telles que :
  - Pourquoi est-ce que je fais ce travail?
  - Pour qui est-ce que je fais ce travail?
  - Comment est-ce que ce travail ressemble à des projets déjà réalisés?
  - Quelles sont les difficultés éventuelles que je prévois dans ce travail?
  - En me basant sur mes expériences précédentes, comment est-ce que je prévois résoudre ces difficultés?
- Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent dresser une liste d'intentions de communication différentes, trouver des exemples de textes qui représentent ces intentions et ensuite expliquer leur choix. Afficher ensuite les listes et encourager les élèves à s'y référer afin de préciser les intentions de communication de leurs travaux écrits.
- Demander aux élèves de travailler individuellement ou en équipes afin de réfléchir au public cible auquel leur texte va s'adresser. Leur demander aussi d'identifier les caractéristiques et les connaissances de ce public et la façon dont ils vont intéresser ce public au sujet du texte.
- Une fois le public cible identifié, encourager les élèves à travailler en petits groupes afin de faire un remue-méninges, des recherches, des entrevues dans le but d'identifier les mots et expressions qui peuvent leur être utiles lors de la rédaction de leurs textes. Faire ensuite une mise en commun avec toute la classe afin de créer une banque de mots/expressions par champs sémantiques à laquelle les élèves peuvent se référer à l'avenir.
- Avant la rédaction d'un texte argumentatif, demander aux élèves de faire la lecture et la comparaison de plusieurs textes de ce genre et d'y identifier des expressions et des structures de texte qui pourraient leur être utiles.
- Demander aux élèves d'élaborer une feuille de route pour faciliter la rédaction de leur texte.
- Inviter un auteur à discuter de son processus d'écriture avec les élèves.
- Encourager les élèves à discuter en petits groupes (à l'aide de la stratégie *Jetons de participation*), les critères d'appréciation de rendement à établir pour le travail écrit.

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

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

**4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication****Suggestions pour l'appréciation de rendement**

- Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord comment les étapes préparatoires d'une production écrite (l'identification de l'intention de communication, du public cible, du choix de mots, etc.) les aident dans la réalisation de leur texte.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment la visite de l'auteur les a aidés à mieux planifier leur production.
- Noter si l'élève peut :
  - utiliser ses connaissances antérieures afin de faciliter la planification de sa production
  - préciser l'intention de communication en fonction du public cible
  - sélectionner un registre de langue et des mots et expressions appropriés
  - préparer un plan de travail
  - établir des critères d'appréciation de rendement appropriés pour son texte

**Notes et ressources**

Se référer à l'Annexe 14 (p. A14-1) de ce document pour une liste d'activités d'écriture différentes.

Voir les pages 158 à 161 du présent document ou les pages 11 et 12 du guide de maître de *Destinations Nouveaux Horizons* pour une description détaillée du processus d'écriture.

Pour plus de renseignements sur la stratégie de *Jetons de participation*, se référer au document *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec (p. 102).

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

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

### Résultats d'apprentissage

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes écrits

### Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement

(suite)

#### Pendant la production

- Proposer aux élèves d'écrire en petits groupes un texte collectif (nouvelle, poème, roman, etc.) destiné aux élèves de l'élémentaire et basé sur la démarche de l'écriture. Leur proposer aussi de se servir de l'ordinateur pour faire la mise en page et de publier le texte sur le site Web de l'école.
- Encourager les élèves à partager l'ébauche de leur texte avec un partenaire, l'enseignant ou un mentor (élève plus âgé ou même écrivain professionnel), afin de tirer profit de leur rétroaction en ce qui concerne le contenu, la grammaire ou le style du texte écrit.
- Encourager les élèves à consulter des outils de référence pour résoudre des problèmes rattachés à la production de leurs textes.
- Inviter les élèves à consulter des dictionnaires de citations pour enrichir leurs textes.
- Proposer aux élèves de se servir de la stratégie du mot crochet afin d'améliorer l'orthographe de leurs textes. Leur demander d'associer un mot qui leur cause des difficultés d'orthographe à un mot qu'ils connaissent déjà à l'aide d'une image mentale et d'une phrase (p. ex. associer le mot « hôpital » (mot qui cause des problèmes) au mot « métal » (mot connu) pour se rappeler que le mot « hôpital » ne prend pas de « e »). Demander ensuite aux élèves d'élaborer une phrase telle que « La porte de l'hôpital est en métal. »
- Former des groupes de révision rédactionnelle (*writing conference*) pour faciliter la correction des textes.
- Demander aux élèves de rédiger la version finale du texte en tenant compte des suggestions données par leur partenaire, l'enseignant ou le mentor lors des discussions sur la version ébauche.
- Encourager les élèves à mieux organiser leurs travaux écrits en fonction des différentes étapes du processus d'écriture à l'aide d'un dossier d'écriture.

#### Après la production

- Demander aux élèves de partager la version finale de leur texte avec d'autres en l'exposant au tableau d'affichage, la lisant à haute voix, la publiant dans le journal de l'école ou à l'Internet.
- Encourager les élèves à présenter leurs productions aux autres à l'aide d'un *cercle d'auteurs*. Pendant que l'élève lit ou explique sa production devant la classe ou à un groupe, les autres l'encouragent au moyen de commentaires positifs.

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

## 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

**Pendant la production**

- Faire l'observation du processus de rédaction du texte des élèves à l'aide d'une grille d'observation. Noter si l'élève :
  - fait des recherches nécessaires pour planifier sa rédaction
  - demande l'avis des autres et profite de leurs suggestions
  - varie le format de son texte en fonction de l'auditoire visé
  - révise soigneusement son texte
  - choisit une façon appropriée de présenter son texte

**Après la production**

- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord leurs idées concernant la correction des erreurs et les moyens dont ils se servent pour limiter leurs erreurs à l'avenir.
- Périodiquement, se rencontrer avec les élèves pour passer en revue le contenu de leurs dossiers d'écriture et choisir avec eux des échantillons de travail aux fins d'appréciation.
- Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs travaux écrits à l'aide des critères identifiés lors de l'activité de *Jetons de participation*.
- Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs travaux écrits préférés et de justifier à l'écrit leur choix. Les inviter ensuite à des rencontres pour discuter du contenu de leur portfolio selon des critères élaborés au préalable avec eux. Faire l'appréciation des portfolios à l'aide d'une échelle d'appréciation.
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord :
  - les habiletés acquises lors d'un projet d'écriture ou d'une représentation
  - les améliorations à apporter lors d'une prochaine production
  - la façon dont ils prévoient acquérir des habiletés en écriture ou en représentation
- Faire la correction des textes à l'aide d'un code de correction.
- Pendant les présentations en *cercles d'auteurs*, noter si les élèves :
  - ont préparé la lecture à l'avance
  - parlent fort et prononcent les mots clairement
  - lisent lentement et avec expression
  - regardent le public
  - démontrent de l'enthousiasme

**Notes et ressources**

Voir l'annexe 2 (p. A2-12 à A2-13) *Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures*.

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-11) *Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif*.

Pour de plus amples renseignements sur la rétroaction verbale lors du processus d'écriture et sur les groupes de révision rédactionnelle, se référer aux pages 159 et 160 du présent document.

Pour de plus amples renseignements sur les journaux de bord et les dossiers d'écriture, se référer aux pages 165 et 166 du présent document.

Voir l'annexe A2 (p. A2-13) *Échelle d'appréciation d'un portfolio*.

Se référer au document *Le Métaguide, Un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre* de C. Robillard et al pour plus de renseignements sur la stratégie du *mot crochet*.

Se référer à la page 172 de ce document pour plus de renseignements sur les codes de correction.

Voir l'annexe 6 (p. A6-1 à A6-11) *Erreurs des élèves*.



VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de démontrer une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde				
	Résultats d'apprentissage spécifiques	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
L'élève devrait être capable :	L'élève :			
<ul style="list-style-type: none"> <li>de témoigner un intérêt à la promotion de la langue et de la culture française dans son milieu et à poursuivre son apprentissage de la langue de façon autonome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>témoigne un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français et à améliorer sa compétence langagière . . . . .</li> <li>contribue à la promotion de la langue et de la culture françaises dans son milieu . . . . .</li> <li>s'approprie un répertoire d'expressions utilisées par les jeunes d'aujourd'hui . . . . .</li> <li>poursuit de façon autonome son apprentissage du français . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>démontre un intérêt et une appréciation des médias d'expression française destinés aux jeunes de son âge . . . . .</li> <li>choisit et lit une variété de textes d'expression française non littéraires . . . . .</li> <li>choisit et lit des romans d'expression française pour des jeunes de son âge . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>de démontrer une compréhension et une appréciation de la richesse de la francophonie dans la société canadienne et mondiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>démontre une appréciation de la contribution de personnes francophones à divers domaines de l'activité humaine . . . . .</li> <li>explique la valeur de diverses oeuvres d'auteurs classiques de la francophonie canadienne et mondiale . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li>◆</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages dont il jouit en tant qu'apprenant de l'autre langue officielle du Canada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>démontre qu'il est conscient de la gamme de possibilités qu'offre le bilinguisme . . . . .</li> <li>réalise des projets culturels qui reflètent sa réalité en tant qu'adolescent bilingue . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>◆</li> </ul>

→ : en voie d'acquisition      ◆ : acquis



## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication				
	Résultats d'apprentissage spécifiques	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte</li>   <li>• de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction</li>   <li>• de réagir à une grande variété de textes en évaluant des éléments variés</li> </ul>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explique le point de vue exprimé . . . . .</li> <li>• dégage les idées principales quand elles sont implicites . . . . .</li> <li>• explique les inférences qu'il fait ou les conclusions qu'il tire à partir d'un texte . . . . .</li> <li>• évalue les faits, les opinions, les hypothèses d'un texte . . . . .</li> <li>• résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées dans des textes de structures différentes . . . . .</li> <li>• répond à des questions complexes . . . . .</li>   <li>• justifie son accord ou son désaccord au sujet de l'information reçue . . . . .</li> <li>• dégage le point de vue et les valeurs véhiculés dans un texte . . . . .</li> <li>• compare son point de vue et ses valeurs à ce qui est exprimé dans un texte . . . . .</li> <li>• relève des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs . . . . .</li> <li>• explique sa réaction à un texte en tenant compte de ses expériences personnelles . . . . .</li> <li>• confronte ses idées et opinions à celles émises par l'auteur . . . . .</li> <li>• dégage les images évoquées dans l'univers poétique et relève les passages qui expliquent cette réaction . . . . .</li>   <li>• explique l'exactitude d'un message . . . . .</li> <li>• résume les procédés stylistiques utilisés dans diverses communications . . . . .</li> <li>• évalue la pertinence et l'efficacité des procédés stylistiques dans la présentation et la compréhension du message . . . . .</li> <li>• écoute de façon critique afin d'analyser et d'évaluer les idées, les opinions, les sentiments et l'information présentées. . . . .</li> <li>• formule une appréciation de la qualité du texte, c'est-à-dire le contenu, l'organisation et le style, en le comparant avec d'autres présentations du même genre . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li></li>   <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li>   <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li>   <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li>   <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> </ul>

→ : en voie d'acquisition      ◆ : acquis



## ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication				
	Résultats d'apprentissage spécifiques	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale</li> <li>• d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies</li> <li>• de justifier le choix de ses propres stratégies</li> </ul>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'appuie sur les transferts de connaissances pour soutenir sa compréhension . . . . .</li> <li>• utilise des moyens pour tolérer l'ambiguïté du message . . . . .</li> <li>• prévoit les questions éventuelles après sa présentation . . . . .</li> <li>• choisit le registre de langue approprié à la situation de communication . . . . .</li> <li>• examine différents moyens pour clarifier ses idées . . . . .</li> <li>• planifie sa communication en utilisant divers moyens tels que le plan, le schéma, les notes, etc. . .</li> <li>• planifie sa communication en fonction du public, de temps alloué, des ressources disponibles et du temps alloué à la préparation . . . . .</li> <li>• choisit une façon de prendre des notes pour soutenir sa compréhension et retenir l'information . .</li> <li>• organise son texte en fonction de son intention de communication (informer, s'exprimer, amuser, influencer, convaincre, etc.) . . . . .</li> <li>• choisit son sujet en tenant compte de la familiarité du public avec le sujet et le vocabulaire . . . . .</li> <li>• tient compte des réactions du public et s'ajuste au besoin . . . . .</li> <li>• évalue son utilisation des stratégies d'écoute dans une variété de contextes . . . . .</li> <li>• justifie le niveau de langue approprié (langage familier, courant ou soutenu) . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li></li> <li>→</li> <li></li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> </ul>

→ : en voie d'acquisition      ◆ : acquis







## LECTURE ET VISIONNEMENT

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

	Résultats d'apprentissage spécifiques	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation de stratégies pour évaluer la structure et la présentation textuelle</li> <li>• d'organiser l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies</li> <li>• de justifier le choix de ses propres stratégies</li> <li>• d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'évaluation de textes</li> </ul>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'informe sur l'auteur pour faciliter sa lecture . . . . .</li> <li>• justifie ses prédictions du sens général d'un texte à l'aide des grands titres, de la table des matières, des mots mis en relief, des encadrés, etc. . . . .</li> <li>• s'informe sur le contexte socioculturel et historique du texte pour faciliter sa lecture . . . . .</li> <li>• compare des événements, des personnages, des idées à ses expériences personnelles . . . . .</li> <li>• emploie les indices annonçant les types de textes pour faire des prédictions sur le contenu du texte . . . . .</li> <li>• justifie le choix d'un schéma ou d'un plan pour organiser ses connaissances et retenir l'information . . . . .</li> <li>• dégage la structure du texte (la description, la séquence, la comparaison, la cause et l'effet, le problème et la solution) . . . . .</li> <li>• justifie sa façon de prendre des notes pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information</li> <li>• juge de l'utilité des connecteurs . . . . .</li> <li>• explique les moyens utilisés pour combler un bris de compréhension . . . . .</li> <li>• choisit une façon de lire appropriée à son intention de lecture (lire attentivement, scruter, balayer, feuilleter) . . . . .</li> <li>• remet en question ses prédictions et ses hypothèses et les modifie au besoin . . . . .</li> <li>• analyse les solutions apportées pour résoudre les difficultés rencontrées lors d'une lecture ou d'un visionnement et évalue leur efficacité . . . . .</li> <li>• dégage et explique l'emploi de techniques linguistiques utilisées par les médias (les qualifications, les jeux de mots, les slogans, etc.) . . . . .</li> <li>• dégage et explique l'emploi de techniques non linguistiques utilisées par les médias (la photographie, le graphisme, la caricature, la mise en page) . . . . .</li> <li>• dégage et évalue les techniques utilisées dans les films pour présenter une situation réelle . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>→</li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> <li>◆</li> </ul>

→ : en voie d'acquisition      ◆ : acquis

## ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication				
	Résultats d'apprentissage spécifiques	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de rédiger et de créer des textes afin d'analyser et d'évaluer des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions</li>   <li>• de rédiger et de créer des textes afin d'analyser, d'évaluer et d'approfondir de l'information et des situations</li>   <li>• d'appliquer et de justifier des conventions et une variété de procédés stylistiques dans plusieurs situations</li> </ul>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rédige et évalue des textes qui donnent des consignes, des conseils dans le but d'influencer ou de faire agir les autres . . . . .</li> <li>• rédige un texte logique et cohérent dans lequel il exprime ses idées, ses goûts, ses sentiments ou ses opinions . . . . .</li> <li>• rédige un récit qui contient un rebondissement . . . . .</li> <li>• rédige un récit qui contient des dialogues entre personnages . . . . .</li> <li>• crée et évalue des situations imaginaires qui ont l'intention de divertir . . . . .</li> <li>• rédige des textes qui contiennent des éléments dramatiques, humoristiques, de surprise et de suspens . . . . .</li> <li>• rédige des textes argumentatifs et analytiques en respectant les caractéristiques propres à ces textes . . . . .</li>   <li>• rédige un texte logique et cohérent dans lequel il présente des informations ou des arguments . . .</li> <li>• évalue les résumés et les comptes rendus qu'il réalise . . . . .</li> <li>• justifie le choix de détails précis sur les personnes, les lieux et les événements dans ses textes . . . . .</li> <li>• fait preuve d'objectivité dans la présentation d'informations factuelles et met en relief la relation entre les différents aspects traités . . . . .</li> <li>• justifie ses choix, ses perceptions et ses opinions . . . . .</li>   <li>• emploie la structure du texte appropriée dans ses rédactions . . . . .</li> <li>• utilise des expressions et un vocabulaire précis et spécialisé pour présenter des informations sur un sujet . . . . .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li>→</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li></li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>◆</li> <li>→</li> <li>→</li>   <li>◆</li> <li>→</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li>   <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li>   <li></li> <li></li> <li>◆</li> <li></li> </ul>

→ : en voie d'acquisition      ◆ : acquis





# Pédagogie par projet

## Approche par projet

Il serait souhaitable que les enseignants de français ne se limitent pas à présenter les éléments de ce document un à la fois mais qu'ils les intègrent dans un tout. Une façon d'aborder la coordination d'un tel ensemble cohérent d'éléments serait celle de la pédagogie par projet. Dans cette approche on « insère les résultats d'apprentissage dans un plan en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation ».<sup>7</sup>

Le projet constitue une situation d'apprentissage authentique, c'est-à-dire qui soit porteuse de sens pour l'élève. On encourage l'élève à s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interagissant avec ses pairs et son environnement.

Au tout début du projet, l'enseignant choisit le champ d'étude à partir des intérêts des élèves. Après avoir fait l'inventaire des connaissances et des intérêts des élèves, il réalise une question de départ à laquelle les élèves devraient être capables de répondre après avoir réalisé leur projet. L'enseignant identifie ensuite les résultats d'apprentissage, les disciplines qui seront complémentaires au champ d'étude, et le temps à accorder au projet. On invite ensuite les élèves à participer dans des remue-ménages afin de proposer, de regrouper et de catégoriser leurs idées sur le sujet. À partir des regroupements identifiés, on forme des petits groupes d'élèves qui précisent le but exact de leur projet. Après avoir recherché des informations précises et retenu seulement les informations qui ont un lien direct avec le but fixé, les élèves les réorganisent. Ils choisissent ensuite leur outil de communication, rédigent leur projet et le présentent au public cible identifié lors de l'étape de préparation. Pendant l'appréciation de rendement (qui se fait à des intervalles assez fréquents), l'enseignant s'assure que les élèves soient capables de répondre à la question de départ.

Dans l'exemple d'une approche par projet qui suit, on présente le champ d'étude *Une question de choix* et la question de départ « Comment est-ce que les choix que je fais vont influencer le monde qui m'entoure? » À partir du champ, on a identifié des résultats d'apprentissage du programme d'études du cours de français (10<sup>e</sup>-12<sup>e</sup>) de même que ceux de *Carrière et vie* de la 11<sup>e</sup> année (voir le document). Dans vos classes, il serait préférable de faire le choix du champ d'étude à partir des intérêts des élèves et d'impliquer les élèves dans la mise au point du sujet car le rôle principal de l'enseignant n'est que de guider et d'assister les élèves tout au long du processus.

Le plan de travail qui suit n'est qu'une suggestion des activités que les élèves pourraient entreprendre pendant la réalisation de ce projet.

<sup>7</sup> R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988, p. 44.

**Résultats d'apprentissage****Français (RAC)**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles (*Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle*)
- d'appliquer des stratégies et des techniques acquises entre autres dans le contexte de l'apprentissage coopératif pour orienter et faire avancer une discussion (*Écoute et expression orale*)
- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes écrits (*Écriture et représentation*)
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés (*Lecture et visionnement*)

**Carrière et vie (RAG)**

L'élève saura, soit par l'écriture, soit par une expression verbale ou par des actions :

- faire des choix réfléchis qui tiennent compte des valeurs, des responsabilités, des ressources et des intérêts d'autres personnes
- démontrer qu'il comprend ses intérêts, ses aptitudes et ses valeurs
- démontrer qu'il comprend des personnes qui appartiennent à une culture, une race ou à une famille qui diffèrent de la sienne

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**Avant la production

- Avec les élèves, faire un jet de mots des choix auxquels ils font face tous les jours. Regrouper les éléments présentés à l'aide d'un programme tel que *Inspiration*. Leur demander ensuite de former des petits groupes de travail à partir des regroupements d'éléments qui les intéressent le plus (p.ex. *L'amour, la famille*, etc.)
- Présenter aux élèves (ou développer avec eux), la question de départ qui intègre tous les regroupements.
- Encourager les élèves à réfléchir à leur production en se posant des questions telles que :
  - Pourquoi est-ce que je fais ce travail?
  - Pour qui est-ce que je fais ce travail?
  - Comment est-ce que ce travail ressemble à des projets déjà réalisés?
  - Quelles sont les difficultés éventuelles que je prévois dans ce travail?
  - En me basant sur mes expériences précédentes, comment est-ce que je prévois résoudre ces difficultés?
- Demander aux petits groupes d'identifier l'intention de communication et le public cible auquel leur projet va s'adresser. Leur demander aussi d'identifier les caractéristiques et les connaissances de ce public et la façon dont ils vont intéresser ce public au sujet du projet.
- À l'aide de la stratégie de *Jetons de participation*, inviter les petits groupes à planifier les étapes de leur travail, à identifier les tâches de chaque membre du groupe, à choisir la meilleure méthode de présentation, et à identifier des mots et expressions qui peuvent leur être utiles lors de la rédaction de leur projet.
- Aider les élèves à développer des critères d'appréciation de rendement appropriés pour leurs projets.
- Proposer aux élèves de faire une recherche (Internet, bibliothèque, atlas, entrevues avec des gens qui oeuvrent dans le domaine choisi etc.) afin de faire la collecte de données nécessaires pour le projet. Leur proposer d'organiser en petits groupes les données recueillies dans une variété de manières :
  - portfolio de projet
  - enregistrements audio/vidéo
  - logiciel de gestion de base de données telle que Microsoft Access
  - création d'une page Web de liens annotés vers des sources appropriées sur Internet
  - archivage des collaborations via courrier électronique au moyen des liens « Sujet » et des noms des correspondants
  - représentation graphique créée par les élèves, etc.

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

## UNE QUESTION DE CHOIX

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**Avant la production

- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet des activités tout au long du processus.
- Encourager les élèves à remplir un formulaire d'appréciation quand ils utilisent des produits médiatiques pour aider à la production de textes. Leur demander par exemple de noter :
  - le sujet de la production
  - les produits utilisés
  - les concepts de base ressortis
  - les différences entre les concepts identifiés dans les produits médiatiques et les documents imprimés
  - les avantages et les inconvénients des produits médiatiques utilisés
- Encourager les élèves à se référer régulièrement à la question de départ afin de noter ce qu'ils savent à différents moments, au sujet de la question posée.
- Pendant la préparation du projet, noter si l'élève peut :
  - utiliser ses connaissances antérieures afin de faciliter la planification de sa production
  - préciser l'intention de communication en fonction du public cible
  - sélectionner un registre de langue et des mots et expressions appropriés
  - préparer un plan de travail
  - établir des critères d'appréciation de rendement appropriés pour son texte

**Notes et ressources**

Pour plus de renseignements sur la pédagogie par projet, se référer au document *L'apprentissage par projet* de Chenelière McGraw-Hill.

Pour de plus renseignements sur la stratégie de *Jetons de participation*, se référer à la page 102 du document *Ajouter aux compétences* de J. Howden et M. Kopiec.

Se référer aux pages 165 et 166 du présent document pour plus de renseignements sur les journaux de bord.

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

**Résultats d'apprentissage****Français (RAC)**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles (*Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle*)
- d'appliquer des stratégies et des techniques acquises entre autres dans le contexte de l'apprentissage coopératif pour orienter et faire avancer une discussion (*Écoute et expression orale*)
- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes écrits (*Écriture et représentation*)
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés (*Lecture et visionnement*)

**Carrière et vie (RAG)**

L'élève saura, soit par l'écriture, soit par une expression verbale ou par des actions :

- faire des choix réfléchis qui tiennent compte des valeurs, des responsabilités, des ressources et des intérêts d'autres personnes
- démontrer qu'il comprend ses intérêts, ses aptitudes et ses valeurs
- démontrer qu'il comprend des personnes qui appartiennent à une culture, une race ou à une famille qui diffèrent de la sienne

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

(suite)

- Afin de mieux gérer leurs productions, encourager les élèves à tenir à jour un journal dans lequel ils notent leurs progrès, indiquent les domaines dans lesquels ils doivent approfondir leur apprentissage et vérifient qu'ils respectent bien leur calendrier.

Pendant la production**Premier regroupement possible : *L'amour***

- Demander aux élèves de lire des poèmes et d'écouter des chansons d'amour. Leur demander ensuite de discuter en petits groupes des images qu'ils évoquent.
- Encourager les élèves à effectuer une recherche au sujet des mariages d'aujourd'hui. Leur demander de représenter les résultats de leurs recherches sur un graphique (taux de divorce, nombre de familles monoparentales, etc.). Leur demander ensuite d'expliquer les données recueillies.
- Inviter les élèves à effectuer une recherche sur les coutumes de fréquentations et de mariages dans d'autres cultures. Leur demander de comparer les données à l'aide d'une *Matrice Comparaison-Contraste*.
- Proposer aux élèves de faire la lecture d'un texte qui traite de l'amour et de le discuter en *cercles littéraires*.
- Demander aux élèves de lire des articles dans lesquels les jeunes parlent de leurs fréquentations. Leur demander ensuite d'effectuer un sondage afin de déterminer si leurs expériences sont semblables. Les encourager à représenter ces comparaisons en forme de *Diagramme de Venn*.
- Proposer aux élèves de faire des recherches sur l'origine de l'emploi de la rose comme symbole de l'amour. Les inviter à représenter de façons différentes les résultats de leurs recherches.
- Inviter les élèves à rédiger une annonce, un slogan, une chanson ou un poème qui fait la promotion des relations saines.

**Deuxième regroupement possible : *La famille***

- Demander aux élèves de préparer une entrevue au sujet de la famille avec un élève qui joue le rôle de parent.
- Inviter les élèves à créer un album qui chronique la vie de tous les jours et qui illustre les activités que l'on considère comme importantes.
- Proposer aux élèves de discuter en *cercles littéraires* de la famille telle que présentée dans des oeuvres littéraires.
- Mener une discussion avec les élèves sur ce qui arriverait s'il n'existait plus de traditions familiales.

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

## UNE QUESTION DE CHOIX

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

Pendant la production

- Demander aux élèves de faire l'appréciation du graphique d'un de leurs pairs en notant :
  - le type de graphique utilisé
  - l'information principale présentée
  - l'unité de mesure employée
  - la signification des symboles dans le graphique
  - l'importance des informations présentées
- Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en cercles littéraires. Leur demander s'ils :
  - ont écouté les idées des autres
  - ont accompli les tâches identifiées
  - ont encouragé les autres membres du groupe
  - ont participé activement à la discussion
  - se sont bien préparés pour la discussion
- Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet des activités tout au long du processus.
- Demander aux élèves de faire de l'auto-appréciation de leurs travaux écrits à partir de critères établis préalablement. (p. ex. emploi de phrases variées, marqueurs de relation appropriés, figures de styles, citations, etc.)
- Encourager les élèves à faire un retour sur la planification de leurs productions et à noter :
  - les points forts et faibles de leur planification
  - les liens entre leurs expériences antérieures et la réussite de leurs productions
  - la façon dont ils ont pu surmonter les difficultés rencontrées;
  - l'efficacité de leur plan de travail
  - les connaissances acquises tout au long du processus

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

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 10 *Stratégie : tableaux, graphiques et diagrammes- Lecture* (p. A11-2)

Se référer au document *Literature Circles* et à la page 134 du présent document pour plus de renseignements sur les cercles littéraires.

Voir l'annexe 3 *La matrice comparaison-contraste* (p. A3-7) et *Comparaison-contraste* (p. A3-5) (*Diagramme de Venn*)

Se référer à l'annexe 2 de ce document pour plus de renseignements sur des outils d'appréciation de communications orales et écrites.

Voir l'annexe 2 *Échelle d'appréciation pour le travail coopératif* (p. A2-15)

Suggestions de textes qui traitent de l'amour :

Romans :

*Le petit prince*

*Une chanson pour Gabriella*

*Le dernier des raisins*

*Lune est blanche, l'autre est noire*

*Éclipses et jeans*

*La route de Chlifa*

Pièce de théâtre :

*Lauberge des morts subites* (théâtre - Félix Leclerc)

Suggestions de textes qui traitent de la famille :

Romans :

*Ricou et la rivière*

*La peau de l'autre*

*Un terrible secret*

*Marélie de la mer*

Se référer aussi au document *Destinations Nouveaux Horizons* pour une variété de textes sur l'amour ou la famille.

**Résultats d'apprentissage****Français (RAC)**

Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles (*Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle*)
- d'appliquer des stratégies et des techniques acquises entre autres dans le contexte de l'apprentissage coopératif pour orienter et faire avancer une discussion (*Écoute et expression orale*)
- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes écrits (*Écriture et représentation*)
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés (*Lecture et visionnement*)

**Carrière et vie (RAG)**

L'élève saura, soit par l'écriture, soit par une expression verbale ou par des actions :

- faire des choix réfléchis qui tiennent compte des valeurs, des responsabilités, des ressources et des intérêts d'autres personnes
- démontrer qu'il comprend ses intérêts, ses aptitudes et ses valeurs
- démontrer qu'il comprend des personnes qui appartiennent à une culture, une race ou à une famille qui diffèrent de la sienne

**Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement**

(suite)

- Encourager les élèves à écrire une lettre à un adolescent ou à une adolescente qui vit dans une culture différente. Les encourager ensuite à se servir d'une représentation graphique appropriée afin de comparer leur famille, leur vie quotidienne et leurs défis à ceux de l'adolescent(e) choisi(e).
- Proposer aux élèves de faire une recherche sur la famille d'une époque différente et de comparer l'art, la poésie, la musique etc. de l'époque avec la vie artistique d'aujourd'hui. Leur proposer de créer un centre qui démontre les résultats de leurs recherches.

Après la production

- Demander aux élèves de partager la version finale de leur texte avec d'autres en l'exposant au tableau d'affichage, la lisant à haute voix, la publiant dans le journal de l'école ou à l'Internet, etc.
- Encourager les élèves à présenter leurs productions aux autres à l'aide d'un *cercle d'auteurs*. Pendant que l'élève lit ou explique sa production devant la classe ou à un groupe, les autres l'encouragent au moyen de commentaires positifs.
- Inviter les élèves à faire la présentation de leur projet à partir des moyens de communication choisis lors de l'étape de la préparation. Leur demander de justifier leur moyen de communication aux autres.

## UNE QUESTION DE CHOIX

**Suggestions pour l'appréciation de rendement**

(suite)

Pendant la production

- Faire l'appréciation des lettres officielles des élèves. Noter si l'élève :
  - a bien respecté les éléments essentiels d'une lettre (lieu, date, destinataire, appel, salutations et signature)
  - a choisi un registre de langue et des expressions en fonction de son public
  - a bien expliqué la raison de sa demande
  - a bien divisé sa lettre en paragraphes

Après la production

- Pendant les présentations en *Cercles d'auteurs*, noter si les élèves :
  - ont préparé la lecture à l'avance
  - parlent fort et prononcent les mots clairement
  - lisent lentement et avec expression
  - regardent le public
  - démontrent de l'enthousiasme
- Encourager les élèves à discuter avec un partenaire comment la production de leur projet les a aidés à atteindre les résultats d'apprentissage identifiés au début du processus.
- Demander aux élèves de la classe de compléter un questionnaire au sujet de leur projet afin de faire l'analyse de leur travail.
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment leur projet les a aidés à mieux répondre à la question de départ.
- Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord leurs idées concernant la correction des erreurs et les moyens dont ils se servent pour limiter leurs erreurs à l'avenir.
- Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs travaux préférés et de justifier leur choix. Inviter-les ensuite à des rencontres pour discuter du contenu de leur portfolio selon des critères élaborés au préalable avec eux. Faire l'appréciation des portfolios à l'aide d'une échelle d'appréciation.
- Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord :
  - les habiletés acquises lors d'un projet qui touche les résultats d'apprentissage des quatre volets du programme d'études
  - les améliorations à apporter lors d'une prochaine production
  - la façon dont ils prévoient acquérir de nouvelles habiletés langagières

**Notes et ressources**

Se référer à l'annexe 2 (p. A2-3)  
*Échelle d'appréciation d'un portfolio*



**Annexe 1**  
**Résultats d'apprentissage par cycle**

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- d'utiliser la langue française avec plaisir dans des situations quotidiennes
- de démontrer un intérêt à utiliser divers textes d'expression française
- d'identifier la contribution de personnes francophones à différents domaines de l'activité humaine
- de démontrer une fierté de l'unicité de sa personne et de ses accomplissements en français

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de démontrer un intérêt et une fierté à utiliser la langue française et à améliorer sa compétence langagière
- de démontrer une appréciation de divers textes d'expression française
- de démontrer et d'explicitier le rôle et la contribution de personnes francophones en différents domaines de l'activité humaine
- de démontrer une compréhension des avantages reliés au bilinguisme

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français
- de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge
- de démontrer et d'explicitier une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne
- de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de témoigner un intérêt à la promotion de la langue et de la culture française dans son milieu et à poursuivre son apprentissage de la langue de façon autonome
- de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains et classiques de la francophonie canadienne et mondiale
- de démontrer une compréhension et une appréciation de la richesse de la francophonie dans la société canadienne et mondiale
- de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages dont il jouit en tant qu'apprenant de l'autre langue officielle du Canada

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de démontrer un intérêt à connaître et à s'informer sur diverses cultures
- d'identifier différents genres de stéréotypes et de préjugés (ethnie, culture, religion, âge, genre, habilités physiques et mentales, classes sociales, etc.) et leur effet sur des enfants de son âge
- d'employer un vocabulaire et un comportement qui contribuent à un climat de respect et de confiance dans ses relations avec les autres
- d'identifier la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à la classe et à l'école

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de comparer les modes de vie, les façons de penser et les façons de s'exprimer de diverses cultures
- d'examiner et de discuter de l'influence des stéréotypes et des préjugés dans leur milieu
- d'employer un langage et un comportement qui respectent les diverses collectivités culturelles
- d'explicitier le rôle de personnes de diverses cultures en différents domaines de l'activité humaine
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités face à son milieu

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser et de s'exprimer
- d'examiner et de discuter de l'influence conditionnante des stéréotypes et des préjugés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, Internet, les chansons, la culture populaire, etc.
- d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles
- d'explicitier et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adolescent face à son milieu

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- d'articuler ce qu'est la diversité culturelle en tenant compte des influences historiques et actuelles
- de réagir de façon critique aux influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés dans le monde
- de démontrer une sensibilité culturelle dans des situations d'interaction interpersonnelle
- de démontrer une appréciation de la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine mondiale
- de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adulte en devenir face à la société

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte
- de réagir d'une façon personnelle à de textes simples en ressortant quelques éléments qui expliquent sa réaction
- de réagir de façon analytique à de textes simples en ressortant des éléments variés

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents
- de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction
- de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction
- de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant des éléments variés

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de poser des questions pour clarifier l'information et élargir ses connaissances
- d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions
- de partager l'information et de divertir dans une variété de contextes
- d'employer des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations simples

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de poser des questions pour discuter, pour comparer et pour examiner des solutions possibles à des problèmes
- de préciser ses idées, ses sentiments et ses opinions
- de partager l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes
- de choisir des conventions de la langue afin de communiquer dans une variété de situations plus complexes

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations
- d'expliquer ses sentiments et appuyer ses idées et ses opinions
- de combiner, de comparer, de clarifier, et d'illustrer des informations et des situations
- d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de poser des questions probantes pour acquérir, pour qualifier, pour interpréter, pour analyser et pour évaluer des idées et des informations
- d'articuler des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions, tout en démontrant une compréhension d'une gamme de points de vue différents
- de nuancer et d'approfondir des informations et des situations
- d'appliquer de façon autonome des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations traitant d'une gamme de sujets

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter son écoute et son expression orale
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples
- d'identifier ses propres stratégies
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies
- d'expliquer ses propres stratégies
- d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écoute et expression orale

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies
- d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies
- d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies
- de justifier le choix de ses propres stratégies
- d'analyser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale
- d'appliquer des stratégies et des techniques acquises entre autres dans le contexte de l'apprentissage coopératif pour orienter et faire avancer une discussion

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Lecture et visionnement

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments importants et le sens global d'un texte
- de réagir d'une façon personnelle à de textes simples en ressortant quelques éléments qui expliquent sa réaction
- de réagir de façon analytique à de textes simples en ressortant des éléments variés

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de dégager l'information, les idées, les opinions, les sentiments et des détails pertinents d'un texte
- de réagir d'une façon personnelle à des textes en comparant des éléments qui expliquent sa réaction
- de réagir de façon analytique à des textes en comparant des éléments variés

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Lecture et visionnement

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction
- de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de reconstituer le contenu et l'organisation d'un texte
- de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et d'évaluer sa réaction
- de réagir à une grande variété de textes en évaluant de façon critique des éléments variés

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Lecture et visionnement

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

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa lecture et son visionnement
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples
- d'identifier ses propres stratégies
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la compréhension de textes

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies
- d'expliquer ses propres stratégies
- d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'analyse de textes

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Lecture et visionnement

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

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies
- d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation de stratégies pour évaluer la structure et la présentation textuelle
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies
- de justifier le choix de ses propres stratégies
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à l'évaluation de textes

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écriture et représentation

#### 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de rédiger et de créer de textes simples de différents genres afin d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions
- de rédiger et de créer de textes simples afin de partager de l'information et pour divertir dans une variété de contextes
- d'employer des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans une variété de situations

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de rédiger et de créer de textes simples de différents genres afin d'exprimer et d'explorer ses idées, ses sentiments et ses opinions
- de rédiger et de créer de textes simples afin de partager de l'information et de divertir dans une plus grande variété de contextes
- de choisir des conventions de base et quelques procédés stylistiques appropriés dans plusieurs situations

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écriture et représentation

#### 4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions
- de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations
- d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser et d'évaluer des positions relatives à ses idées, ses sentiments et ses opinions
- de rédiger et de créer des textes afin d'analyser, d'évaluer et d'approfondir de l'information et des situations
- d'appliquer et de justifier des conventions et une variété de procédés stylistiques dans plusieurs situations

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écriture et représentation

#### 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

*Avant la fin de la 3<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu, à ses connaissances et à des stratégies simples pour orienter sa production
- d'organiser de l'information et des idées en utilisant des stratégies simples
- d'identifier ses propres stratégies
- d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes
- de se référer à la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes

*Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de choisir des stratégies pour orienter sa production
- d'organiser de l'information et des idées en choisissant des stratégies
- d'expliquer ses propres stratégies
- d'utiliser et d'expliquer son choix de ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de ses textes
- de suivre la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes

## Annexe 1

### Résultats d'apprentissage par cycle (suite)

#### Écriture et représentation

#### 4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

*Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production
- d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies
- d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies
- d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes
- d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes

*Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :*

- de faire appel à son vécu et à ses connaissances et d'analyser son utilisation des stratégies pour orienter sa production
- d'organiser de l'information et des idées, de façon autonome, en utilisant des stratégies
- de justifier le choix de ses propres stratégies
- d'évaluer et de choisir de façon autonome des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes
- d'utiliser de façon autonome la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes



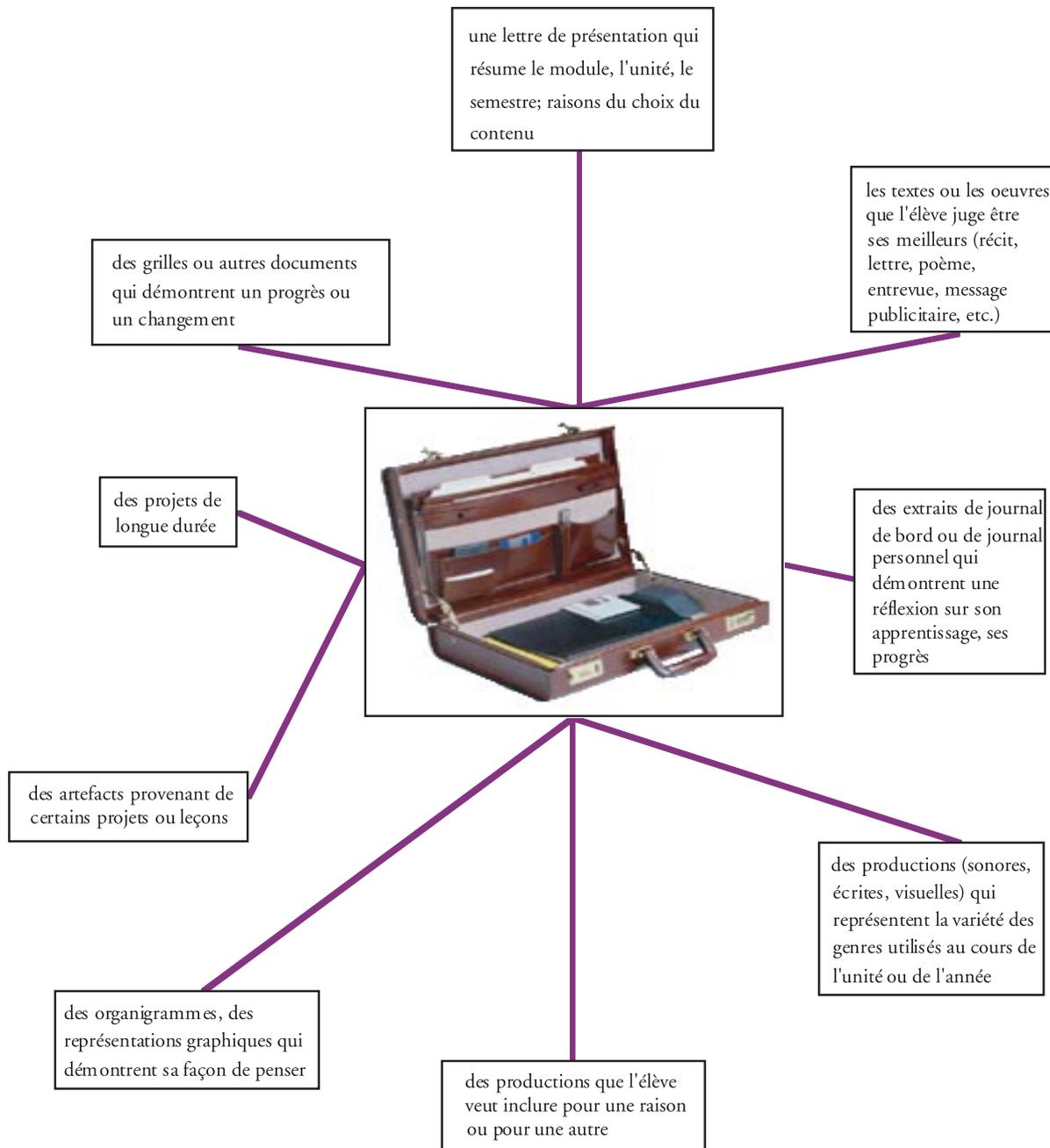
**Annexe 2**  
**Outils d'appréciation de rendement**

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement

#### Portfolio

#### ÉLÉMENTS QU'ON POURRAIT Y RETROUVER



*Adapté de Lazear, 1991.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation d'un portfolio

But du portfolio :

Critères	Points /5	Commentaires
<b>Variété</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Présente une variété de genres dans ton portfolio.</li> <li>▶ Vérifie que les genres ont toutes les caractéristiques appropriées ou justifie ton choix de présentation.</li> <li>▶ Choisis si possible une variété de tons, de points de vue, de voix.</li> <li>▶ Varie le choix des intentions de communication.</li> <li>▶ Varie le choix des publics.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>	
<b>Présentation des textes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Indique ce que tu veux surtout montrer dans ce portfolio.</li> <li>▶ Concentre ton texte de présentation sur ce point.</li> <li>▶ Assure-toi qu'elle est cohérente en planifiant l'ordre de tes commentaires.</li> <li>▶ Équilibre les commentaires spécifiques pour chacun des textes choisis et les commentaires généraux sur l'ensemble du portfolio.</li> <li>▶ Vérifie l'orthographe et la grammaire de ta présentation.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>	
<b>Soin</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Dans les textes présentés, tu as soigneusement vérifié : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la grammaire</li> <li>- l'orthographe</li> <li>- la ponctuation</li> </ul>           (ou tu as expliqué pourquoi tu ne l'as pas fait)         </li> <li>▶ La présentation générale est claire et agréable.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>	
<b>Beauté et puissance des oeuvres choisies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les mots de tes oeuvres sont précis et intéressants.</li> <li>▶ Leurs images ou leurs arguments sont forts.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p> <p>5 4 3 2 1</p>	
<b>Responsabilité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Tu as expliqué comment tu as choisi les sujets et le genre de tes oeuvres.</li> <li>▶ Tu as expliqué les décisions que tu as prises à la suite des commentaires faits par des lecteurs.</li> <li>▶ Tu as inséré des exemples de révision de textes.</li> <li>▶ Tu as fait les corrections nécessaires.</li> </ul>	<p>5 4 3 2 1</p>	
<b>Commentaire général</b>		<p>Total /100</p>

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Grille d'observation pour le travail coopératif

Nom du groupe _____		
Cochez (✓) la case qui correspond aux comportements observés.		
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>		
<b>On doit tous avoir l'occasion de s'exprimer</b>		
Ce que je vois	Chaque membre du groupe parle à tour de rôle.	
	Signe qui invite un membre à prendre la parole (exemple : tendre la main).	
Ce que j'entends	Une variété de voix représentative de tous les membres du groupe.	
	Invitation faite à un membre du groupe (exemple : As-tu des idées sur le sujet?).	
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>		
<b>On écoute attentivement les explications des autres</b>		
Ce que je vois	Les yeux sont fixés sur la personne qui parle.	
	Les têtes sont positionnées pour mieux entendre.	
	Expression qui indique celle d'une personne qui se concentre.	
Ce que j'entends	Seulement une personne parle.	
	Des affirmations indiquant que l'on a compris (exemple : d'accord).	
	Questions de clarification (exemple : Veux-tu dire que...).	
<b>TROISIÈME PARTIE</b>		
<b>On parle brièvement et d'une manière concise</b>		
Ce que je vois	L'attention des participants n'est dirigée que brièvement vers un individu.	
	Les participants font des signes de compréhension (exemple : hochement de tête).	
Ce que j'entends	Le discours d'une personne est de courte durée.	
	Les membres du groupe confirment leur compréhension (exemple : d'accord).	

Tiré de : *Évaluation de l'élève, Manuel de l'enseignant. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

Production orale	
Classe	Mois

*Tiré de « Les arts du langage - Programmes Intensifs et d'immersion en français, 1993. »  
Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario*

Production écrite	
Classe	Mois

*Tiré de « Les arts du langage - Programmes Intensifs et d'immersion en français, 1993. »  
Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Fiche anecdotique pour faire l'appréciation de rendement des stratégies de lecture

Nom : \_\_\_\_\_

L'élève	Date de l'observation Preuve d'utilisation de la stratégie	Date de l'observation Preuve d'utilisation de la stratégie
Identifie l'information recherchée avant de commencer sa lecture?  Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Peut faire des liens entre ses connaissances préalables et l'information donnée dans le texte pendant sa lecture?  Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Peut réorganiser une information de façon logique?  Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Varie le rythme de sa lecture selon que la partie du texte contient ou pas l'information recherchée?  Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		

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

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

Fiche anecdotique	
Nom :	Date :
Contexte	
Commentaires ou attitude de l'élève :	Observations/remarques :

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

Tiré de *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Projet éducatif : Un bulletin de météo

Date : \_\_\_\_\_

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Sait...	Cocher (✓) si « oui »	Commentaires
1. ...décrire la météo dans la région de l'Atlantique : introduction cohérence du message clarté du message conclusion		
2. ...identifier des communautés francophones dans la région de l'Atlantique		
3. ...utiliser les expressions de temps justes (météo), les températures appropriées		
4. ...bien prononcer les mots/ expressions de la météo		
5. ...identifier les symboles météorologiques appropriés		
6. ...présenter un bulletin de météo : originalité élaboration effort créativité humour		

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

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

Production orale : Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)

#### Grille d'observation et d'appréciation de rendement

Date	Sujet	Élève			
		4	3	2	1
<b>Communication du message - l'élève :</b>					
▶ parle avec confiance et spontanéité .....		—	—	—	—
▶ communique les idées et les sentiments les plus importants ...		—	—	—	—
▶ démontre par son langage et par ses actions sa compréhension de la situation .....		—	—	—	—
▶ réagit correctement et spontanément aux interventions des autres « acteurs » .....		—	—	—	—
▶ saisit l'attention et l'intérêt de son auditoire .....		—	—	—	—
<b>Emploi de la langue - L'élève :</b>					
▶ emploie un niveau de langue approprié .....		—	—	—	—
▶ emploie de façon correcte les structures visées :		—	—	—	—
_____					
_____					
_____					
▶ emploie le vocabulaire requis :		—	—	—	—
_____					
_____					
_____					
▶ a une bonne prononciation .....		—	—	—	—
▶ varie son intonation .....		—	—	—	—

Échelle	4 = toujours	2 = parfois
	3 = souvent	1 = jamais

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Production orale : Présentation ou interview (suite)

	4	3	2	1
<b>Qualité des questions posées - L'élève :</b>				
▶ est bien préparé pour discuter du sujet .....	—	—	—	—
▶ est capable de varier sa formulation des questions .....	—	—	—	—
▶ emploie des structures correctes en posant ses questions .....	—	—	—	—
▶ sait modifier ses questions selon les réponses obtenues .....	—	—	—	—
▶ adapte son langage à la réaction de l'autre .....	—	—	—	—
▶ manifeste de l'intérêt pour les opinions exprimées par l'autre ...	—	—	—	—
▶ est capable de faire appel à l'humour s'il y a lieu .....	—	—	—	—
▶ est capable d'aider l'autre si celui-ci ou celle-ci a des difficultés à s'exprimer .....	—	—	—	—
<b>Qualité des réponses fournies - L'élève :</b>				
▶ est bien préparé pour discuter du sujet .....	—	—	—	—
▶ répond directement aux questions .....	—	—	—	—
▶ ajoute des détails ou des explications pour satisfaire son interlocuteur ou son interlocutrice .....	—	—	—	—
▶ a recours à l'humour s'il y a lieu .....	—	—	—	—
▶ emploie une variété de structures .....	—	—	—	—
▶ emploie des structures correctes .....	—	—	—	—
▶ emploie un vocabulaire varié .....	—	—	—	—

TOTAL DES POINTS

NOTE FINALE

Échelle	4 = toujours	2 = parfois
	3 = souvent	1 = jamais

Adapté de *Les arts du langage. Programmes intensifs et d'immersion en français. Ministère de l'Éducation et de la Formation. Ontario 1993.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif

NOM : _____		DATE : _____			
Description de l'activité _____					
Échelle :		Toujours = 4	Parfois = 2		
		Souvent = 3	Rarement = 1		
Critères	Éléments de la communication	4	3	2	1
<b>Contenu</b>	L'élève :				
	▶ établit son intention de communication				
	▶ présente des éléments précis et pertinents				
	▶ présente des faits plutôt que des opinions				
	▶ organise l'information selon un ordre logique				
<b>Développement</b>	▶ découpe son texte en une introduction, un développement et une conclusion				
	▶ inclut une idée principale dans chaque paragraphe				
	▶ inclut des idées secondaires dans chaque paragraphe				
<b>Emploi de la langue</b>	▶ utilise des pronoms à la 3 <sup>e</sup> personne				
	▶ orthographie correctement les verbes				
	▶ emploie correctement les structures visées				
	▶ emploie un vocabulaire précis et varié				
	▶ construit des phrases complètes				
	▶ écrit la forme correcte des homophones				
	▶ utilise les signes de ponctuation requis				
<b>Stratégies</b>	▶ consulte un référentiel grammatical				
	▶ consulte un dictionnaire				

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

CRITÈRE	DESCRIPTION	NOTE
La situation de départ est clairement présentée (personnages, lieu, objets, événements). Elle introduit un univers fictif mais vraisemblable	La situation est : excellente très claire claire peu claire invraisemblable absente	5 4 3 2 1 0 /5
L'élève imagine un événement qui déclenche l'action du récit	L'événement déclencheur est : extrêmement perturbant très efficace perturbant peu perturbant invraisemblable absent	10 8 6 4 2 0 /10
L'intrigue est cohérente (faits, événements, actions, réactions des personnages)	Le développement est : très cohérent et vraisemblable cohérent et vraisemblable peu cohérent et peu vraisemblable incohérent schématique	20 16 12 8 4 /20
La situation finale est originale et vraisemblable	La situation finale est : extrêmement surprenante et originale surprenante et vraisemblable prévisible et vraisemblable peu vraisemblable invraisemblable absente	10 8 6 4 2 0 /10
Des indices pertinents et variés révèlent l'articulation du texte (changement de lieu, d'humeur, d'accessoires etc.)	Les indices utilisés sont : très pertinents et très variés pertinents et variés peu pertinents et peu variés rarement pertinents et très peu variés absents	5 4 3 2 0 /5
Le vocabulaire est évocateur et varié	Le vocabulaire employé est : très évocateur, varié et riche très évocateur et très varié évocateur et varié peu évocateur, peu varié et pauvre très peu évocateur et très peu varié ni évocateur ni varié	10 8 6 4 2 0 /10

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures (suite)

La construction des phrases est correcte	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
Les signes de ponctuation sont correctement placés	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
L'orthographe d'usage est bien observée	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
L'orthographe grammaticale est bien observée	Commentaire :											
	Erreurs	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10

TOTAL : /100

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle

Nom du groupe : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

#### Échelle :

Très bien = 4  
 Bien = 3  
 Passable = 2  
 Besoin d'amélioration = 1

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

Tiré de *Les stéréotypes dans les vidéoclips. Unité intégrée pour la 7<sup>e</sup> année. Unité modèle. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. 1994*



## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Échelle d'appréciation d'un débat

Sujet du débat : \_\_\_\_\_ (pour ou contre) \_\_\_\_\_

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Excellent = 5      Bien = 3      Très faible = 1  
Très bien = 4      Faible = 2

	1	2	3	4	5
<b>① L'exposé</b>					
a) Introduction intéressante	<input type="radio"/>				
b) Développement logique	<input type="radio"/>				
c) Conclusion efficace	<input type="radio"/>				
<b>② La réplique</b>					
a) Connaissance du sujet	<input type="radio"/>				
b) Arguments solides	<input type="radio"/>				
c) Bonne réfutation	<input type="radio"/>				
<b>③ Le français</b>					
a) Prononciation et articulation	<input type="radio"/>				
b) Vocabulaire et syntaxe	<input type="radio"/>				
c) Intonation et débit	<input type="radio"/>				
<b>④ L'impression générale</b>					
a) La tenue	<input type="radio"/>				
b) Le respect des adversaires	<input type="radio"/>				
c) La participation	<input type="radio"/>				

⑤ Commentaires : \_\_\_\_\_

⑥ L'équipe gagnante : 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

⑦ Le meilleur orateur : \_\_\_\_\_

Signature du membre du jury : \_\_\_\_\_

Tiré de *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Grille d'auto-appréciation pour projet de recherche

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ OUI = ✓ NON = ✗

J'ai respecté la date d'échéance	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté les dates d'entretiens	<input type="checkbox"/>
J'ai joint à la copie finale : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ le schéma conceptuel</li> <li>▶ les fiches de ressources</li> <li>▶ les fiches de notes</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>A. Recherche</b>	
Mon schéma conceptuel : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ a des idées clés</li> <li>▶ a au moins 3 questions pour chaque idée clé</li> <li>▶ a des questions claires et des réponses précises</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de ressources : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ j'ai rempli au moins 3 fiches de ressources</li> <li>▶ j'ai noté les informations nécessaires sur chaque fiche</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de notes sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ claires et précises</li> <li>▶ présentées sous forme de liste</li> <li>▶ écrites dans mes propres mots</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>B. La copie finale</b>	
Mon projet de recherche a : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ une page-titre</li> <li>▶ une table des matières</li> <li>▶ une bibliographie</li> <li>▶ des cartes</li> <li>▶ des illustrations</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Rédaction : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ mon texte a une introduction, un développement et une conclusion</li> <li>▶ chaque paragraphe présente une idée</li> <li>▶ j'ai exprimé mes idées de façon concise</li> <li>▶ j'ai utilisé le vocabulaire et les expressions présentés dans l'unité</li> <li>▶ j'ai vérifié les structures grammaticales étudiées pendant l'unité</li> <li>▶ j'ai vérifié l'orthographe</li> <li>▶ mon texte est lisible</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Grille d'auto-appréciation pour projet de recherche (suite)

Originalité : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ toutes les phrases que j'ai écrites sont les miennes</li> <li>▶ j'ai relié des informations tirées de plusieurs sources</li> <li>▶ j'ai vérifié que le tout était cohérent</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>C. La présentation orale de mon projet de recherche</b>	
J'ai : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ organisé ma présentation de façon logique</li> <li>▶ parlé clairement et à une vitesse appropriée</li> <li>▶ fait participer l'auditoire</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
J'ai fait une présentation intéressante en me servant des supports suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ d'illustrations</li> <li>▶ de la musique</li> <li>▶ de tableaux</li> <li>▶ d'affiches</li> <li>▶ de diapositives</li> <li>▶ d'effets sonores</li> <li>▶ d'une maquette</li> <li>▶ d'invités</li> <li>▶ autres</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.*

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Grille d'auto-appréciation : pour une communication orale

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Est-ce que je connaissais tout le vocabulaire nécessaire pour participer à cette activité?

oui  non

Sinon, quels mots ou quelles expressions m'ont manqué

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comment ai-je contourné le problème (avec des gestes, des expressions anglaises, en décrivant l'objet dont je ne savais pas le nom, en changeant de sujet?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Est-ce que la façon dont j'ai prononcé certains groupes de mots a causé des problèmes de communication?

oui  non

Si oui, quels sont les mots ou groupes de mots que j'ai trouvés difficiles à prononcer?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Est-ce que j'ai pu communiquer mon message sans faire de fautes de grammaire?

oui  non

Sinon, quelles sont les erreurs que j'ai faites?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Annexe 2

### Outils d'appréciation de rendement (suite)

#### Auto-appréciation du travail de groupe

Nom de l'élève : _____
Contexte : _____
<b>Cocher (✓) les critères qui conviennent.</b>
1. J'ai participé activement aux discussions dans mon groupe. _____
2. J'ai partagé le matériel et les idées avec les autres. _____
3. J'ai montré du respect pour les autres en écoutant leurs points de vue. _____
4. Je me suis montré(e) responsable en faisant ma part de la tâche. _____
5. J'ai demandé de l'aide quand c'était nécessaire. _____
6. J'ai aidé et encouragé mes pairs. _____

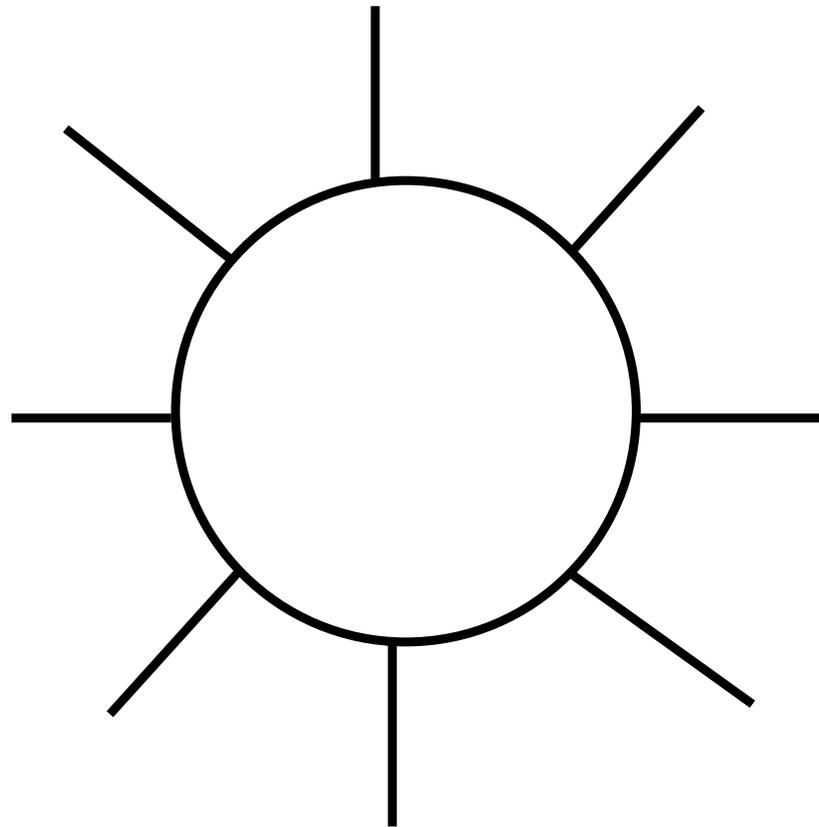
Tiré de *Évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.

## **Annexe 3**

### **Représentations graphiques**

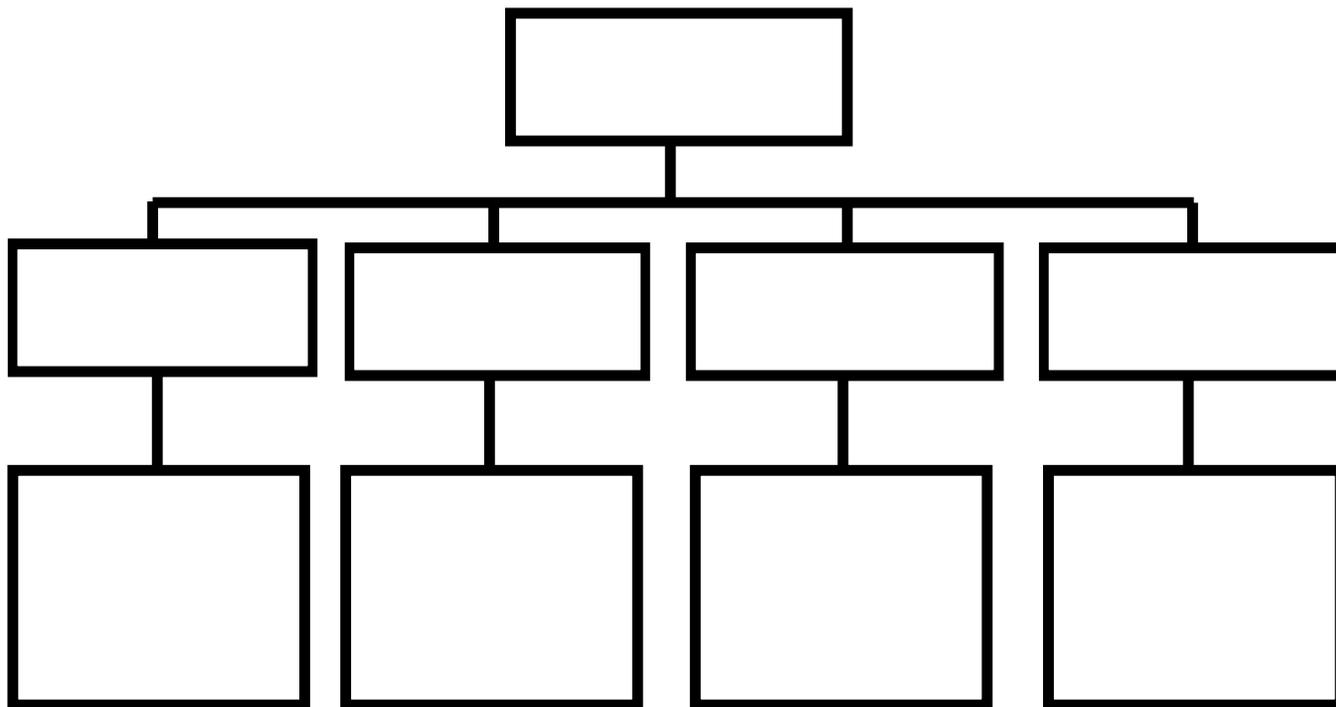
**Annexe 3**  
**Représentations graphiques**

# L'ÉTOILE - TEXTE DESCRIPTIF



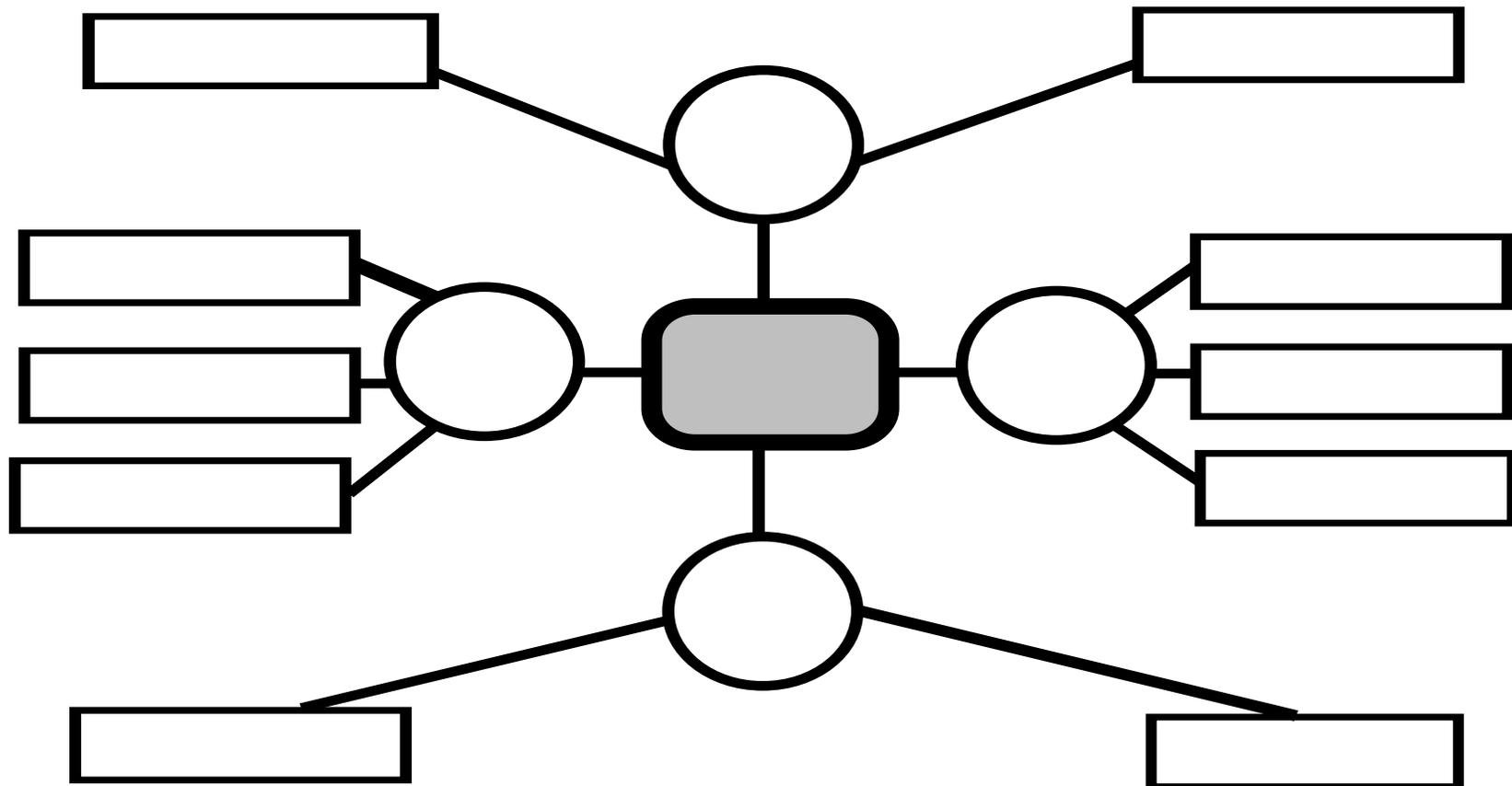
**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

**LES CARACTÉRISTIQUES - TEXTE DESCRIPTIF**



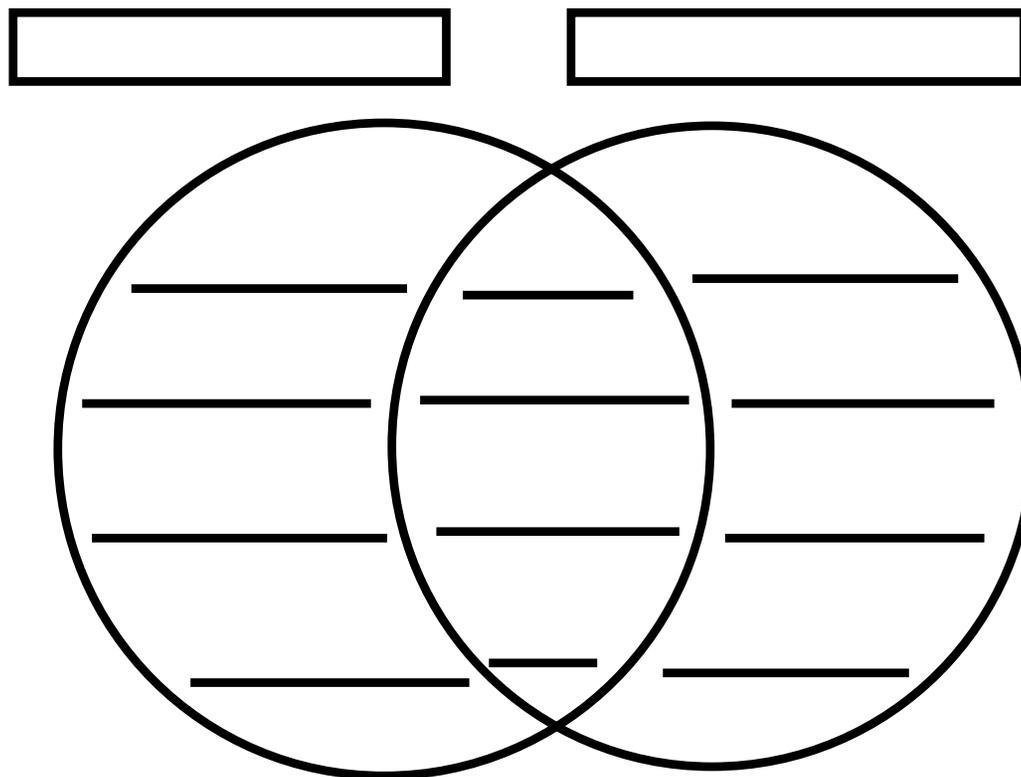
### Annexe 3 Représentations graphiques (suite)

#### La constellation - Texte descriptif



**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

**COMPARAISON - CONTRASTE**



### Annexe 3

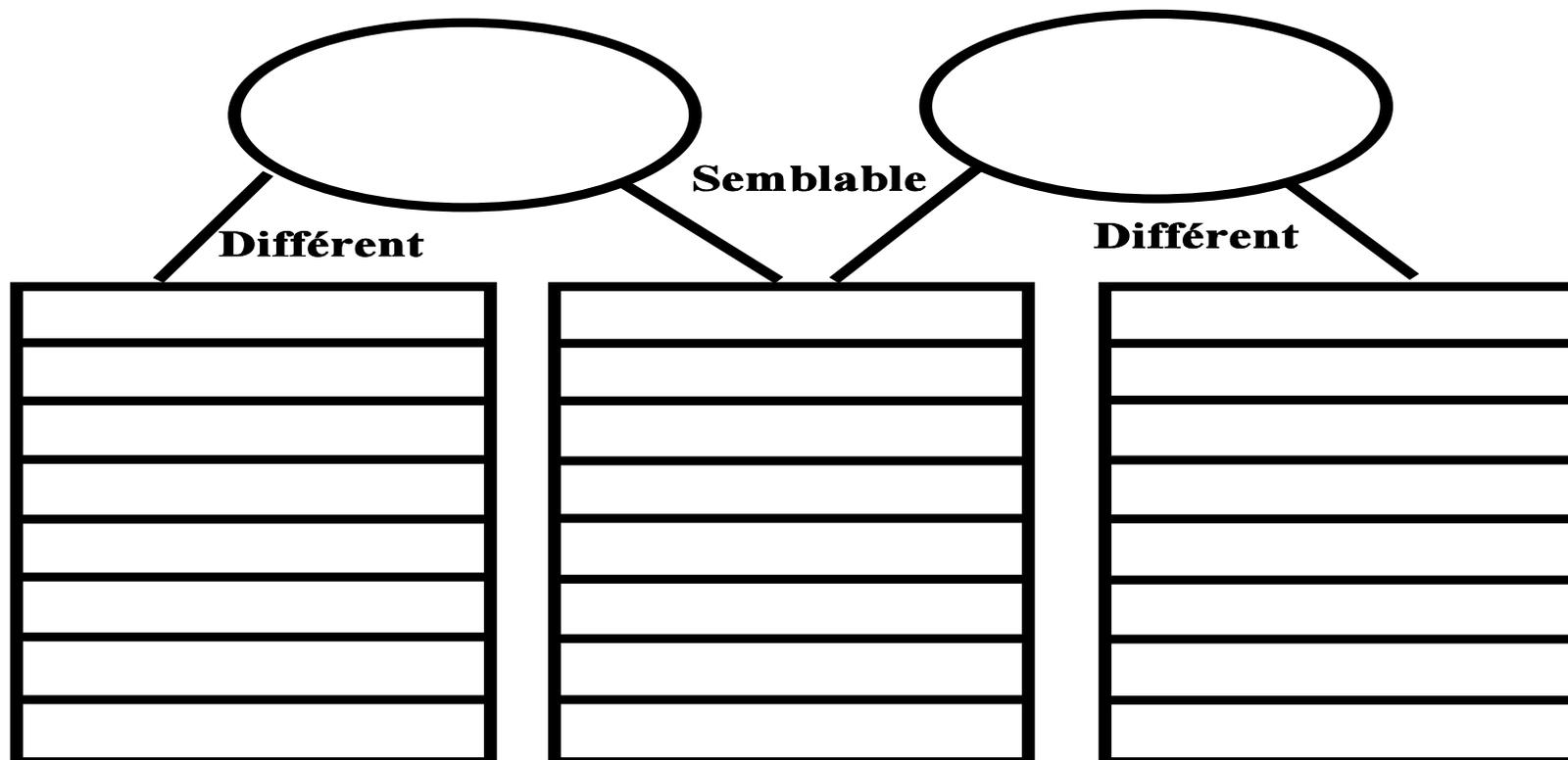
#### Représentations graphiques (suite)

SUJET						

**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

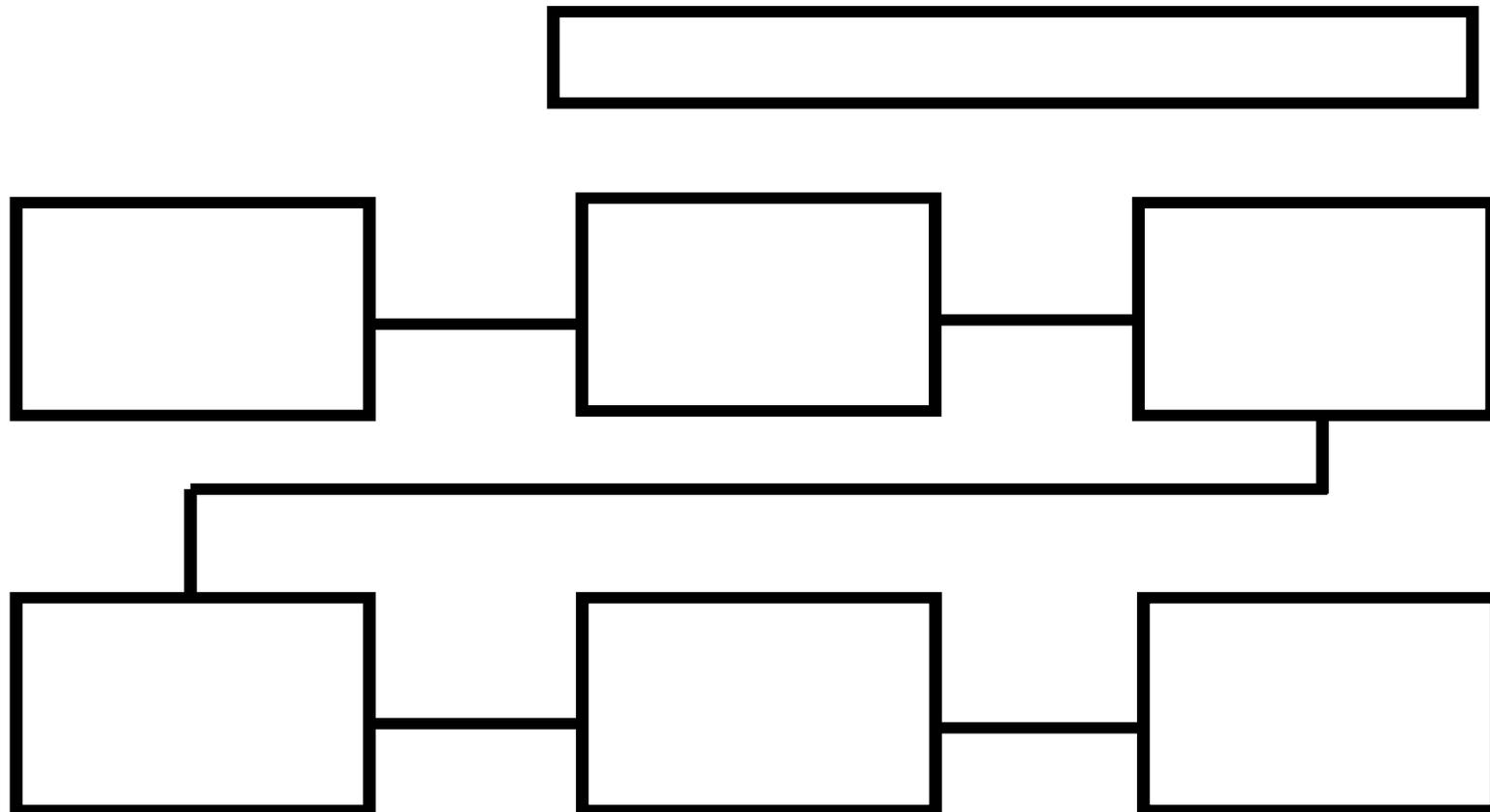
# **LA MATRICE COMPARAISON - CONTRASTE**

## **Comparaison - Contraste**



## Annexe 3 Représentations graphiques (suite)

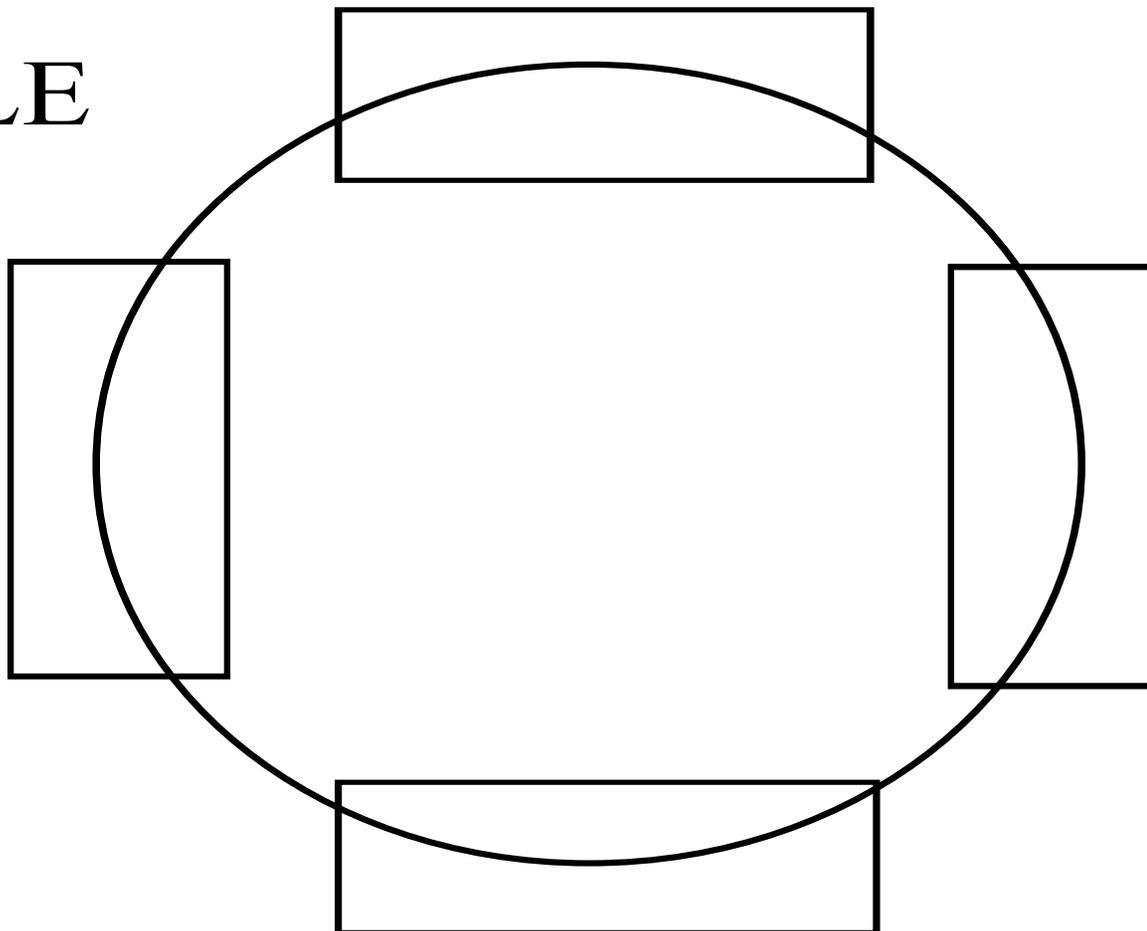
# LE TABLEAU SÉQUENTIEL



---

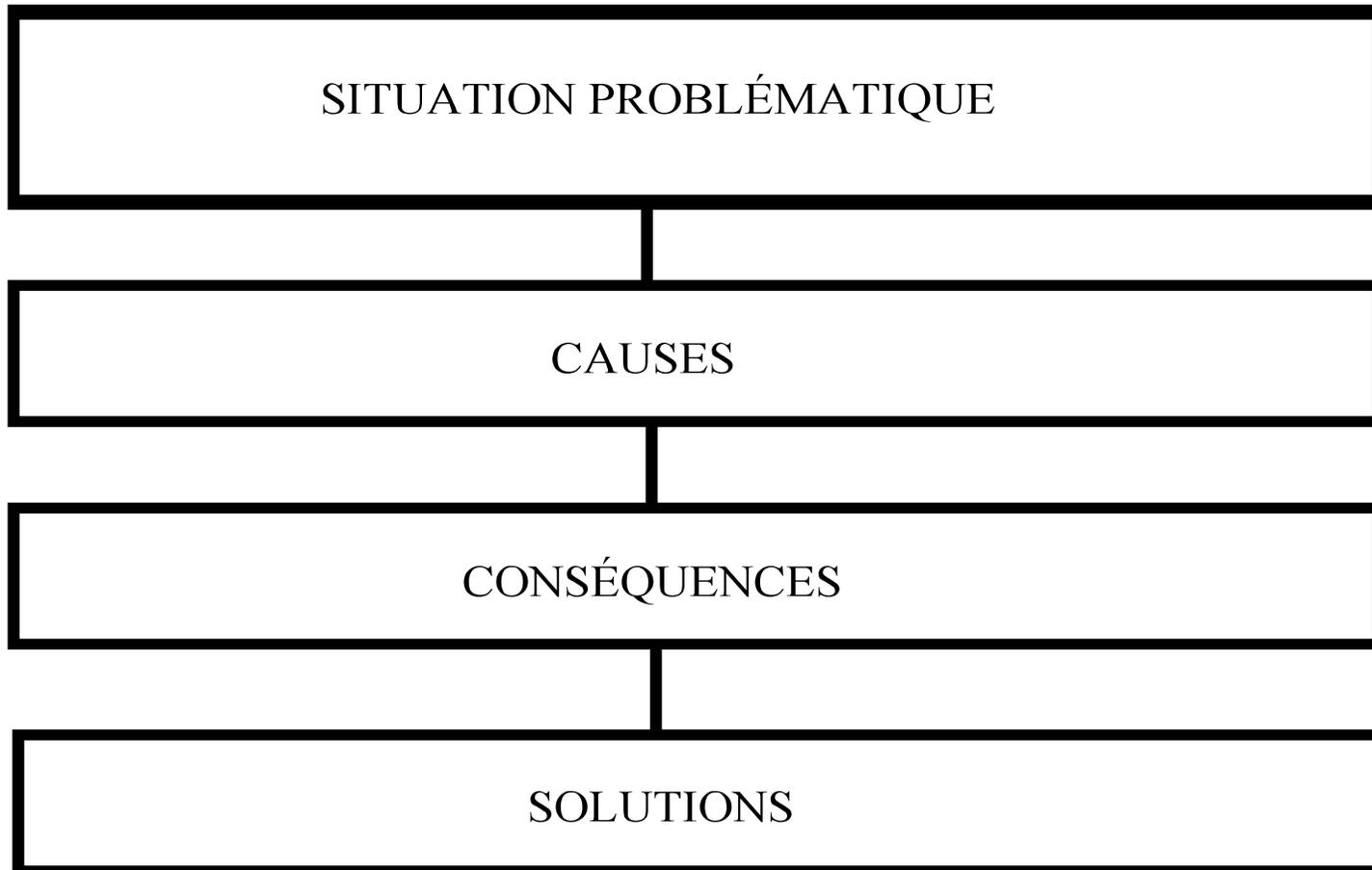
**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

CYCLE



**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

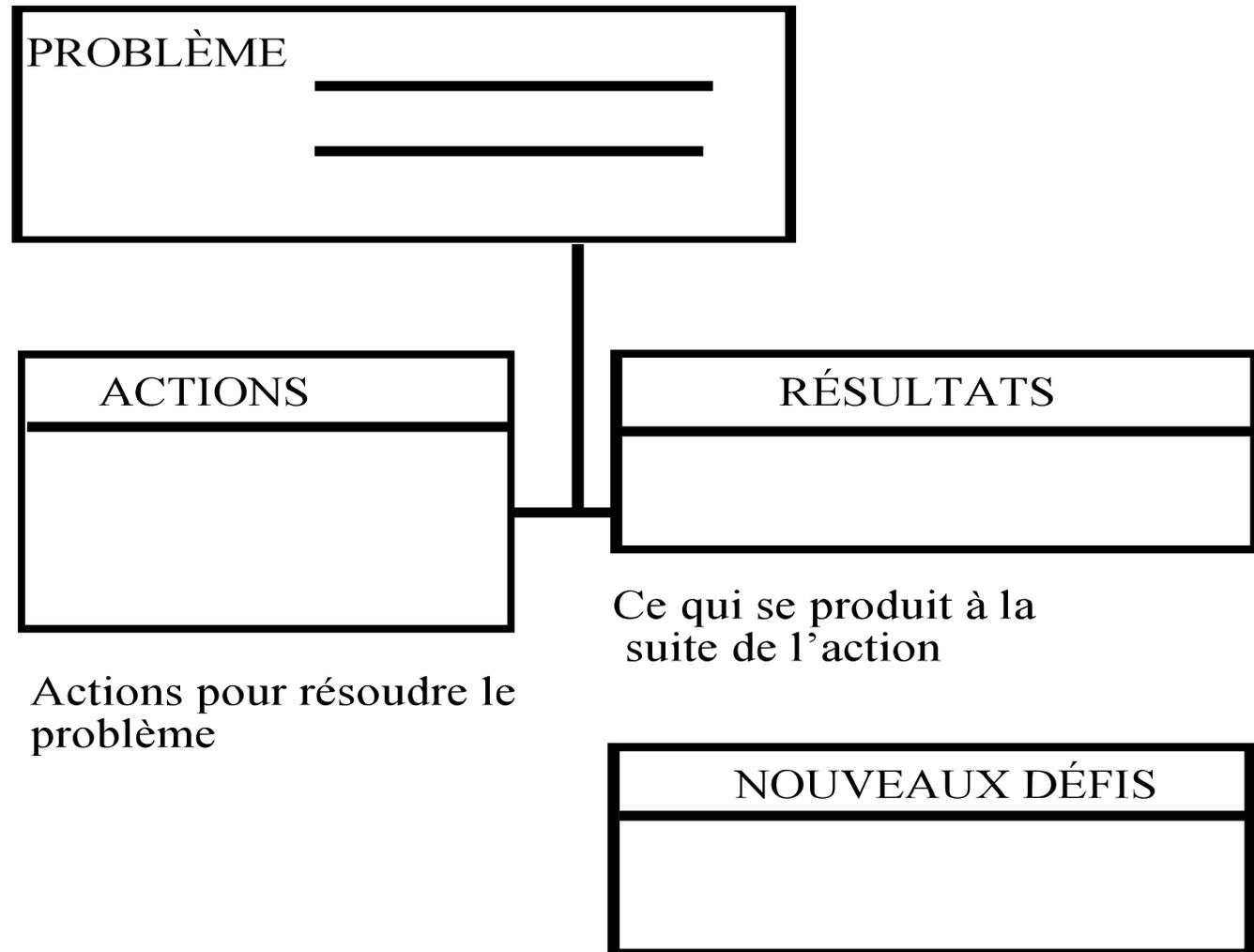
**PROBLÈME / SOLUTION**



## Annexe 3

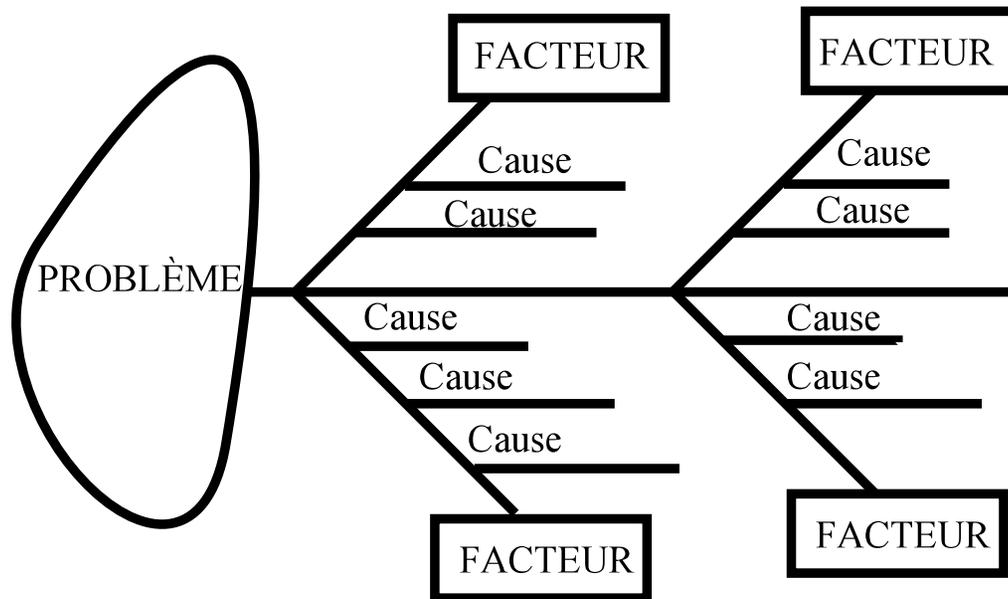
### Représentations graphiques (suite)

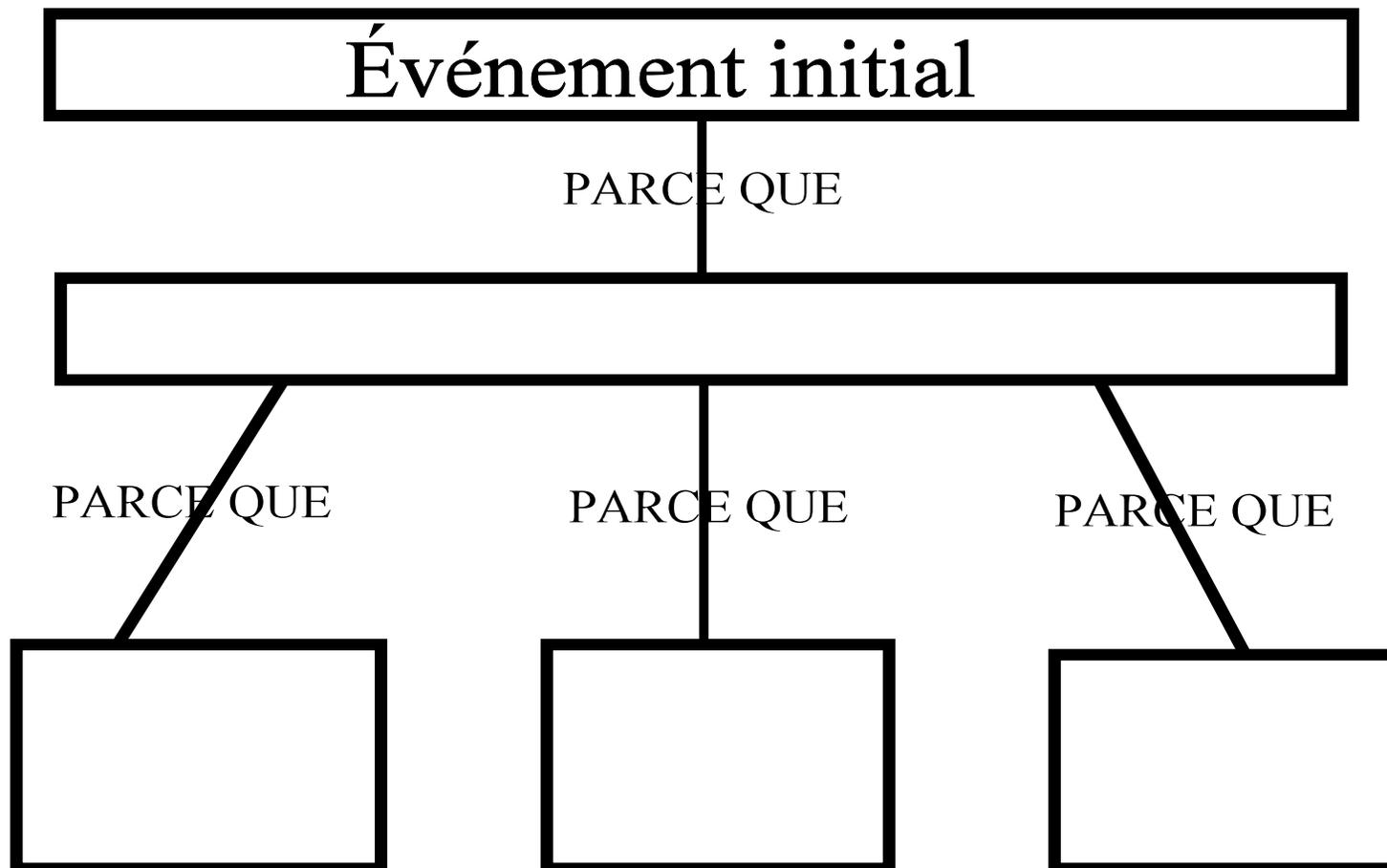
## PROBLÈME ET RÉSULTATS



### Annexe 3 Représentations graphiques (suite)

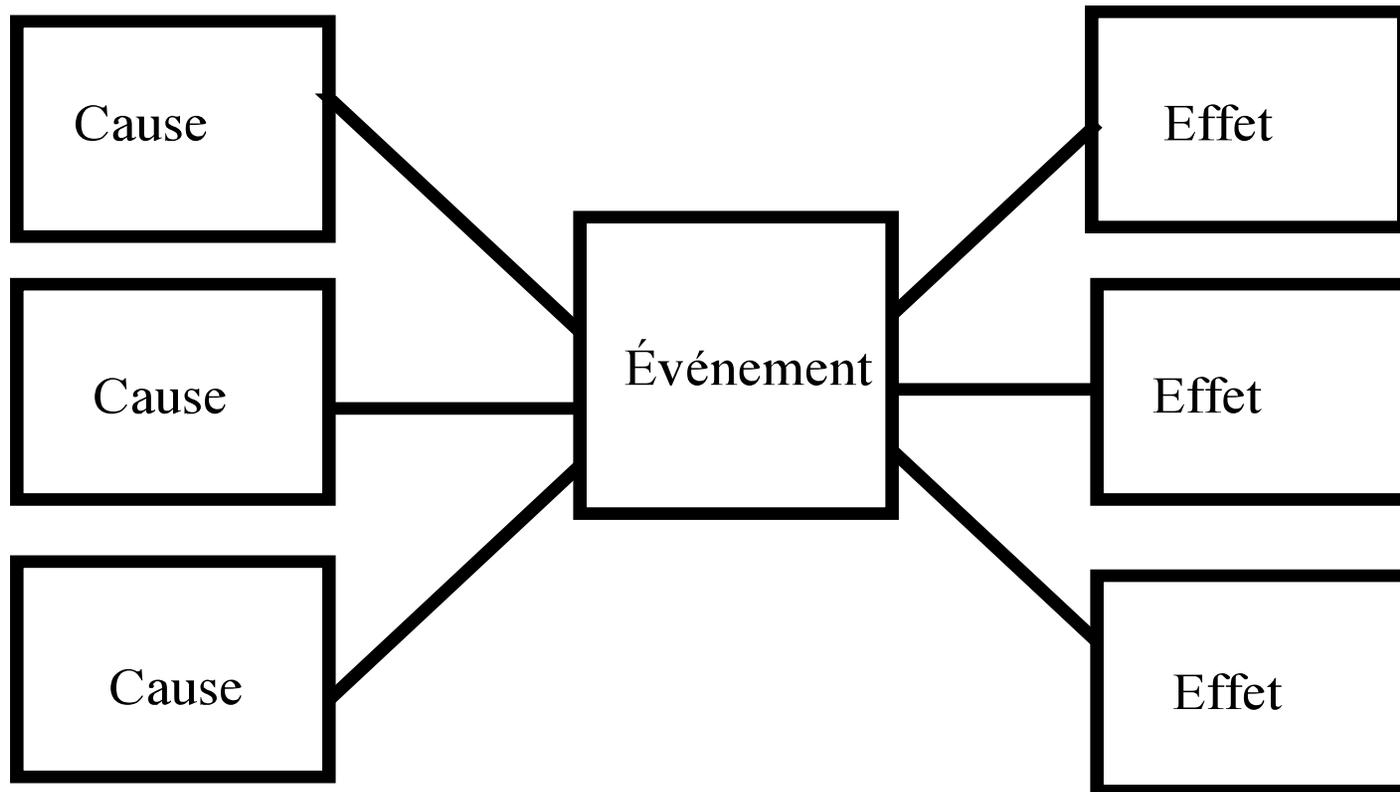
## L'ARÊTE DE POISSON Cause et effet



**Annexe 3****Représentations graphiques (suite)****CAUSE/CONSÉQUENCE**

**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

# CAUSE ET EFFET



**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

**POUR ET CONTRE**

SUJET		
-------	--	--

POUR

ET

CONTRE

--

--

--

--

--

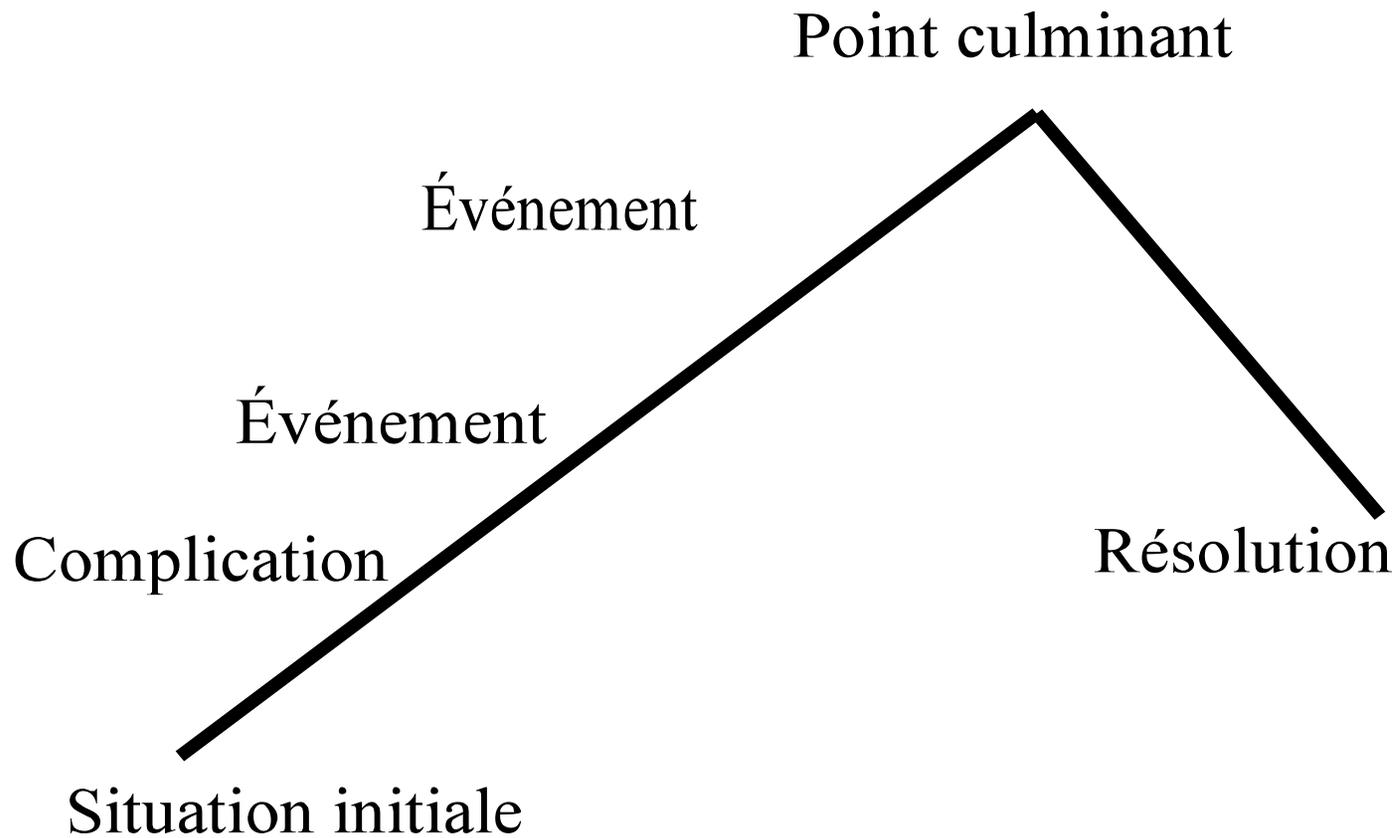
--

--

--

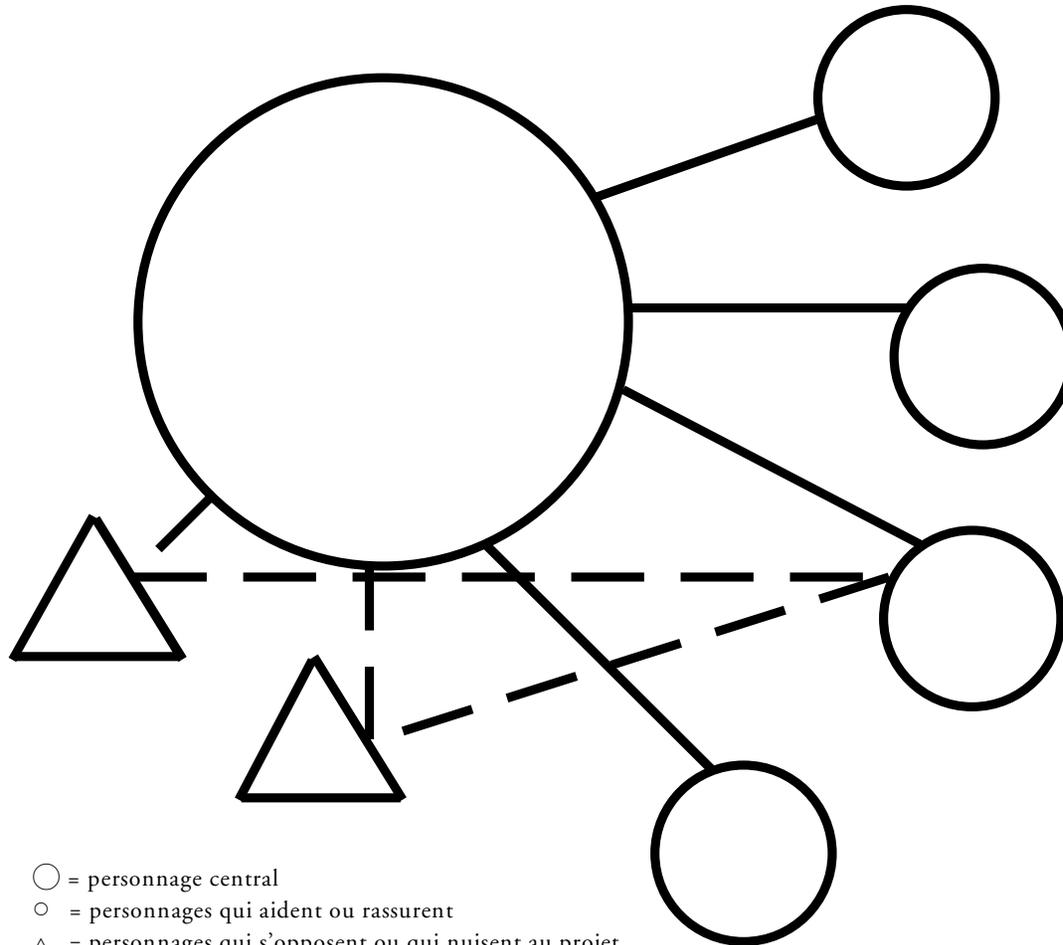
**Annexe 3**  
**Représentations graphiques (suite)**

# GRAPHIQUE DE RÉCIT



## Annexe 3 Représentations graphiques (suite)

### SOCIOGRAMME



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

## Annexe 3

### Représentations graphiques (suite)

STRUCTURE NARRATIVE	
Contexte	
Événement déclencheur	
Actions	
Résolution	

### Annexe 3

#### Représentations graphiques (suite)

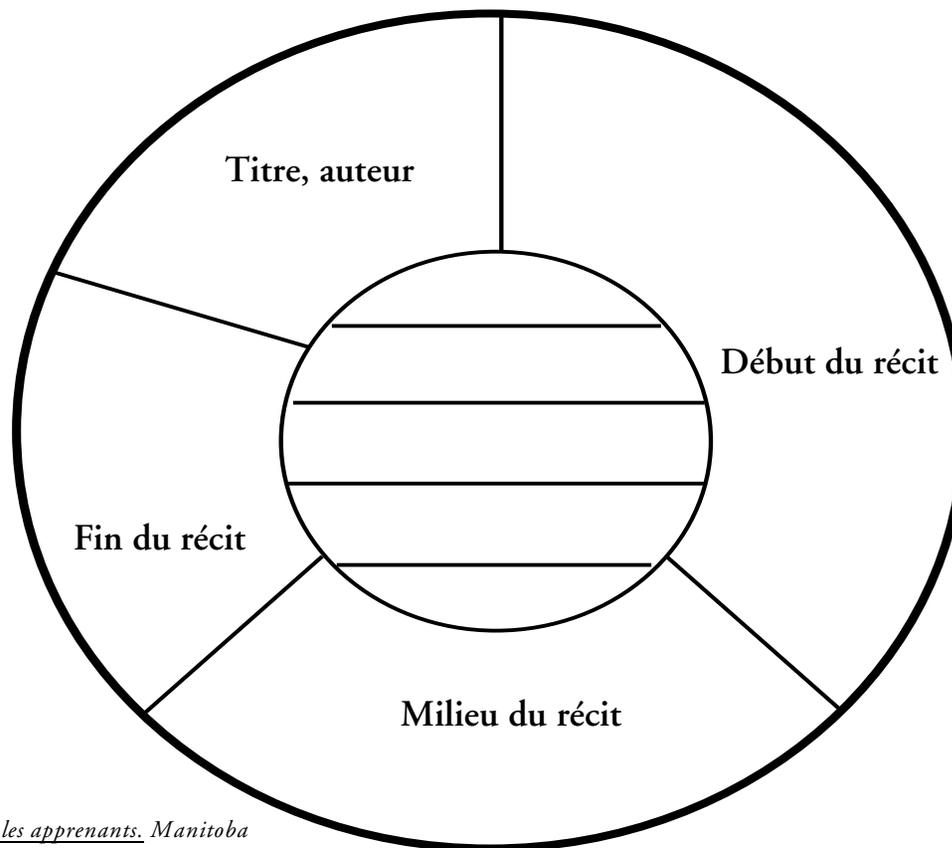
# SVA PLUS

THÈME DE LECTURE		
S (Ce que je sais)	V (Ce que je veux savoir)	A (Ce que j'ai appris)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
Catégories pour classifier les connaissances antérieures :		
Schéma et résumé		

## Annexe 3

### Représentations graphiques (suite)

# ROUE DU RÉCIT



*Tiré de Le succès à la portée de tous les apprenants. Manitoba*

## **Annexe 4 Objectivation**

## Annexe 4

### Objectivation

#### OBJECTIVATION, RÉFLEXION ET AUTO-APPRÉCIATION

##### INTRODUCTION

L'auto-appréciation et l'objectivation permettent à l'élève de prendre conscience des processus qu'il utilise lors des différentes étapes de son apprentissage. Entre autres, l'auto-appréciation et l'objectivation permettent à l'élève de prendre du recul pour évaluer :

- ce qu'il a fait ou ce qu'il est en train de faire
- de quelle façon il l'a fait
- les liens qu'il fait entre les nouveaux concepts acquis et ceux qu'il connaît déjà
- comment il utilise les nouveaux concepts dans un contexte différent

L'auto-appréciation et l'objectivation peuvent s'effectuer de plusieurs façons différentes.

*Exemples :*

- *discussion par le groupe*
- *journal de bord*
- *notes à la fin des cahiers*
- *feuilles et grilles préparées par l'enseignant*
- *agenda scolaire*
- *dessin*
- *rencontres avec l'enseignant*
- *notes dans la marge du cahier à côté des travaux en cours*

##### OBJECTIVATION

L'enseignant peut encourager la réflexion en posant des questions appropriées ou en donnant des débuts de phrases comme points de départ. Voir les catégories ci-dessous.

##### Questions avant d'entreprendre un travail

- Qu'est-ce que je connais de ce sujet?
- Qu'est-ce que je pense apprendre?
- Pourquoi est-ce que je veux apprendre sur ce sujet?
- Qui peut m'aider?

---

## Annexe 4

### Objectivation (suite)

#### Questions pour encourager la synthèse

- Quelles sont les idées principales que j'ai apprises?
- Comment est-ce que je peux appliquer ces nouvelles connaissances?
- Comment est-ce que je peux représenter ce que j'ai appris?
- Qu'est-ce que je me demande encore?

#### Points de départ pour l'objectivation d'une unité ou d'un thème

- Ce que j'ai trouvé difficile était ...
- La chose la plus importante que j'ai apprise, c'est ...
- La chose la plus stupéfiante que j'ai apprise, c'est ...
- Ce dont je vais me rappeler dans 5 ans ...
- Avant je pensais que..., mais maintenant je sais que...
- J'aurais aimé faire plus ... parce que ...
- La partie de mon travail qui me donne le plus de fierté est ...
- Lorsque j'ai fait mon plan, j'ai pensé à...premièrement et j'ai décidé ...  
Ensuite, j'ai pensé à ...
- J'ai passé la plus grande partie de mon temps à ...
- Mon plus gros problème ...
- La prochaine fois, je ...

#### Points de départ variés pour l'objectivation

- Aujourd'hui on a travaillé sur ...
- Ce que je préfère, c'est ...
- Ce que je n'aime pas, c'est ...
- J'ai des problèmes avec ...
- Quelque chose que j'aimerais changer est ...
- Je travaille mieux avec quelqu'un qui ...
- Je n'aime pas lorsque mon partenaire ...
- J'accomplis mon meilleur travail quand ...
- Je ne peux pas travailler quand ...
- Je pensais pouvoir ..., mais ...

## Annexe 4

### Objectivation (suite)

#### RÉFLEXION

Voici d'autres exemples de questions ou de points de départ permettant d'encourager la pensée à un niveau supérieur.

#### L'analyse

- En comparaison avec ...
- Le meilleur aspect ...
- Du côté positif ...
- Un aspect intéressant est ...
- Prenons par exemple, un aspect mineur comme ...
- Du côté négatif ...
- De même ...
- Par opposition ...

#### L'application

- Si on retourne un peu en arrière ...
- Une façon de ...
- Je voudrais ...
- Une idée connexe serait ...
- Ceci me rappelle le film ... parce que ...
- Si c'était un livre, je l'intitulerais ...
- Je pense que l'on pourrait appliquer ceci à ...
- Est-ce que cela signifie que ...

#### La synthèse

- Supposez que ...
- Combinez ...
- Imaginez ...
- Renversez ...
- Qu'est-ce qui arriverait si ...
- Je prédis que ...
- Et que dire de ...
- Je me demande ...

---

## **Annexe 4**

### **Objectivation (suite)**

#### **La résolution de problèmes**

- Je suis bloquée sur ...
- La meilleure façon d'aborder ceci serait ...
- J'en conclus que ...
- Je comprends, mais ...
- Je me fais du souci au sujet de ...
- Mon problème est que ...
- Je me pose la question suivante ...

#### **L'appréciation de rendement**

- Comment ...
- Pourquoi ...
- Il me semble que ... n'a aucun rapport ...
- Un point de vue ...
- Il paraît important de noter que ...
- Le meilleur ...
- Le pire ...
- Si ..., alors ...

#### **Le processus de prise de décision**

- Je ne suis pas d'accord ...
- Je préfère ...
- Si je devais choisir ...
- Je crois que ...
- Mon but est de ...
- Je déteste ...
- On pourrait critiquer
- Je ne peux pas décider si ...

#### **Les représentations verbales**

- On pourrait aussi formuler ceci en disant ...
- J'ai appris que ...
- J'ai découvert ...
- Une citation qui paraît appropriée est la suivante ...
- J'aimerais lire... parce que ...
- J'aimerais parler ... parce que ...
- J'aimerais demander ...
- Des synonymes qui pourraient décrire ...

## **Annexe 4**

### **Objectivation (suite)**

#### **Les représentations visuelles**

- Essayez de visualiser ...
- Est la suivante ...
- Je représenterais cette idée avec ce diagramme ...
- Je me sens comme ...
- Un graphique ...
- Je suis ... comme un/une ... parce que ...
- Une « carte » illustrant ma perception de ... est ...
- Cette bande dessinée ...

**Annexe 5**  
**Compétence langagière en langue seconde**  
**(Questionnement)**

## Annexe 5

### Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)

Questionnement		
Compétence langagière de base		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
<p><b>MÉMOIRE/CONNAISSANCE</b> (se rappeler/reconnaître)</p> <p>Rappeler ou reconnaître l'information d'après sa mémoire</p>	<p>Définir Décrire Identifier Étiqueter Faire une liste Repérer Associer Nommer Noter</p>	<p>Comment...? Quoi...? Quand...? Où...? Qui...? Lequel...? Pourquoi...? Repérer diverses sources d'information</p>
<p><b>COMPRÉHENSION</b> (traduire/interpréter/extrapoler)</p> <p>Comprendre la signification de l'information Changer l'information d'une forme à une autre Découvrir des relations</p>	<p>Expliquer Faire un schéma Paraphraser Reformuler Redéfinir Recomposer Traduire</p>	<p>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...?</p>
<p><b>APPLICATION</b> (organiser)</p> <p>Utiliser l'information ou l'apprentissage en nouvelle situation</p>	<p>Appliquer Changer Démontrer Illustrer Manipuler Choisir Utiliser</p>	<p>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...?</p>

## Annexe 5

Questionnement (suite)		
Compétence langagière cognitivo-académique		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
<p><b>ANALYSE</b> (démontrer)</p> <p>Séparer l'information pour arriver aux composantes de base et pour comprendre la structure de son organisation - identifier des éléments des rapports</p>	<p>Analyser Catégoriser Classer Comparer/opposer (ressemblances/ différences) Différencier Distinguer Examiner Identifier des parties Inférer Faire un schéma Séparer</p>	<p>Quelle relation y a-t-il entre...? Analyser les coûts, les avantages et les conséquences Quel mobile y a-t-il...? Quel est le point de vue de...? Quel est le thème, l'idée principale, l'idée secondaire... Distinguer les faits des opinions, l'information pertinente et non pertinente Quelles contradictions...? Quelle technique persuasive...? Qu'est-ce que l'auteur pense, suppose...?</p>
<p><b>SYNTHÈSE</b> (mettre ensemble)</p> <p>Combiner des parties en un tout nouveau ou original Créativité</p>	<p>Combiner Composer Conclure Construire Créer Concevoir Développer Formuler Imaginer Inventer Faire Planifier Prédire Produire Suggérer Résumer</p>	<p>Formuler une hypothèse ou une question Préparer un plan d'action alternatif Tirer une conclusion basée sur des observations Et si...? Comment peut-on...? Comment pourrait-on...? Si...alors...? Établir une règle Que prédiriez-vous...?</p>
<p><b>ÉVALUATION</b> (juger)</p> <p>Juger si oui ou non quelque chose est acceptable ou inacceptable selon des normes établies</p>	<p>Évaluer Choisir Comparer (pour/contre) Débattre Décider Évaluer Juger Justifier Priorité/rang Estimer Recommander</p>	<p>Êtes-vous d'accord? Donnez votre avis Que pensez-vous de...? Qu'est-ce que vous préférez? Qu'est-ce qui vaut mieux? Serait-ce mieux si...? Juger les partis pris, l'émotion, la motivation Le mieux... Le pire... Si..., alors...</p>



**Annexe 6**  
**Erreurs des élèves**

## Annexe 6

### Erreurs des élèves

Expression fautive	Corriger par
<i>Je suis fini</i> . . . . .	J'ai fini
<i>Je suis six (sept, huit...) ans</i> . . . . .	J'ai six (sept, huit...) ans
<i>Je suis faim</i> . . . . .	J'ai faim
<i>Je suis froid</i> . . . . .	J'ai froid
<i>J'aime lui/j'aime elle</i> . . . . .	Je l'aime
<i>Je sais cette dame</i> . . . . .	Je connais cette dame
<i>Je faux aller</i> . . . . .	Il faut que j'aille/Je dois aller
<i>Est-ce que je peux va?</i> . . . . .	Est-ce que je peux aller?
<i>Sur lundi</i> . . . . .	Lundi
<i>Sur la télévision</i> . . . . .	À la télévision
<i>Sur l'autobus, sur l'avion</i> . . . . .	En autobus, en avion
<i>Sur la ferme</i> . . . . .	À la ferme
<i>Parler sur le téléphone</i> . . . . .	Parler au téléphone
<i>Regarder pour/chercher pour quelque chose</i> . . . . .	Chercher quelque chose
<i>Elle regarde comme</i> . . . . .	Elle ressemble à
<i>Il a buddé moi</i> . . . . .	Il m'a dépassé
<i>Il parle à moi</i> . . . . .	Il me parle
<i>Aujourd'hui, c'est 25 degrés/c'est chaud</i> . . . . .	Aujourd'hui, il fait 25 degrés/il fait chaud
<i>Mon maman</i> . . . . .	Ma maman
<i>C'est mon</i> . . . . .	C'est le mien
<i>La rouge maison</i> . . . . .	La maison rouge
<i>Je a</i> . . . . .	J'ai
<i>Elle pas fait son travail</i> . . . . .	Elle ne fait pas son travail
<i>À mon maison</i> . . . . .	Chez moi

*Tiré de Français en immersion. Programme d'études pour le niveau élémentaire. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992).*

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

Les erreurs suivantes ont été compilées par Christine Besnard du Collège Universitaire Glendon. Selon elle, ce sont les erreurs les plus courantes à l'écrit.

#### 1. Erreurs orthographiques

- J'*espère* (j'espère)
- Par *exemple* (exemple)
- *Tout* ce qui, *Tout* ce que (tous ce qui)
- *Personne*, *personnellement*, *personnalité*, *personnage* (personnellement, personnalité...)
- *Néanmoins* (néanmoins)

#### 2. Erreurs de vocabulaire

*Choisir le mot juste :*

- *Résoudre* un problème
- *Surmonter* un obstacle
- *Réaliser* un rêve
- *Atteindre* un but
- *Suivre* un cours
- *Aller* à l'université
- *Assister* à un concert, à une conférence

*Attention à l'anglais :*

- *Dans* les années 80 (in the 80s)
- Il *est né* en 1988 (he was born)
- *En* même temps (at the same time)
- *Même* si (even though)
- *Souvent* (lots of times, beaucoup de fois)
- *Le jour* (l'année, l'heure...) où il est né... (the day, year, time...)

*Faire la différence entre :*

- Une(e) élève et un(e) étudiant(e)
  - L'élève va à l'école.
  - L'étudiant(e) va à l'université.

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

- Un souvenir et la mémoire
  - On a des souvenirs de son enfance, de ses vacances.
  - On a une bonne ou une mauvaise mémoire (faculté mentale).

#### *Attention aux prépositions*

- Participer *à* quelque chose
- Être responsable *de* quelqu'un, *de* quelque chose
- *Dans* 7 ans, ce sera l'an 2010
- Être différent *de* quelqu'un, *de* quelque chose
- Passer une heure (la soirée, l'année...) *à* faire quelque chose (doing something)
- *Dans* ce film (roman, article, cours...) *il s'agit de...*(ce film s'agit de...)

### 3. Erreurs de grammaire

#### ■ À CAUSE DE + NOM, PARCE QUE + VERBE

À *cause de* est toujours suivi d'un nom et *parce que* est toujours suivi d'un verbe.

- Elle est tombée amoureuse de lui *à cause de son charme*.
- Il a décidé d'aller à Québec *parce qu'il voulait* la revoir.

#### ■ APRÈS

*Après* doit être suivi de l'infinitif passé (être ou avoir + participe passé).

- *Après être sortie*, elle se sentait en pleine forme.
- *Après avoir fini* ses lectures, elle s'est paisiblement endormie.

#### ■ AUSSI

Quand, dans un raisonnement, on veut ajouter une idée supplémentaire, on doit commencer une nouvelle proposition par *de plus* ou *en outre* (moreover).

Dans ce genre de situation, on ne peut pas utiliser *aussi* en début de phrase.

- Ce bureau est très isolé. *De plus*, il est très sombre ce qui le rend encore moins agréable.
- Québec est une jolie ville. *De plus*, on y parle français ce qui m'intéresse.

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

*Aussi* peut introduire une proposition, mais il marque alors un rapport de conséquence avec celle qui précède et il provoque l'inversion du verbe et de son sujet.

- Elle n'aime ni le soleil, ni la mer, *aussi* ne va-t-elle jamais à la plage.
- Il ne fait pas de sport et mange beaucoup, *aussi* risque-t-il une crise cardiaque.

#### ■ AVANT QUE + SUBJONCTIF, APRÈS QUE + INDICATIF

*Avant que* est suivi du subjonctif tandis qu'*après que* est suivi de l'indicatif.

- Je l'inviterai au restaurant *après qu'*il *aura fini* d'étudier.
- Assure-toi d'avoir tout fini *avant qu'*elle ne *vienne*.

#### ■ ÇA

*Ça*, qui est la contraction de *cela*, s'utilise à l'oral, plutôt qu'à l'écrit, où on lui préfère *cela*.

- Il n'arrête pas de penser à *cela*.
- Ne rêvez pas à *cela* car vous risquez d'être déçu!

#### ■ DE + adjectif

Quand un nom pluriel est précédé d'un adjectif, on emploie *de* plutôt que *des*.

- Elle a *de* si bonnes notes que tout le monde la félicite.
- Il a *de* très jolies mains.

#### ■ DE + nom

L'article indéfini (un, une, des) et l'article partitif (du, de la) deviennent *de* dans les phrases négatives.

- Je n'ai pas *de* voiture ni *de* bicyclette si bien que je marche pour venir au collège.
- Je ne vois pas *de* nuages dans le ciel ce qui est bon signe.

Affirmative Interrogative	Négative
un	de
une	de
des	de

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

#### ■ DEPUIS, PENDANT, IL Y A

DEPUIS + le présent (for, since + present perfect)

- J'habite ici *depuis* 10 ans.
- Elle étudie *depuis* hier.

PENDANT + le passé composé (for + preterit)

- Elle *a habité* à Québec *pendant* 5 ans.
- Il *a voyagé* autour du monde *pendant* 10 ans.

IL Y A + le passé composé (preterit + ago)

- J'*ai lu* ce livre *il y a* bien longtemps.
- J'*ai été* en France *il y a* 3 ans.

#### ■ LA FAMILLE, LE GOUVERNEMENT, LA POLICE...

Les collectifs tels *la famille, le gouvernement, la police, l'équipe...*, s'ils sont au singulier, sont suivis d'un verbe au singulier.

- Le gouvernement ontarien *s'est fait* beaucoup d'ennemis avec son contrat social.
- La police n'*a pas réussi* à retrouver le coupable de ce meurtre.

#### ■ L'INFINITIF

Quand *deux verbes se suivent, le deuxième est à l'infinitif*:

- Elle veut *étudier* à Montréal l'an prochain.
- Il allait *déchirer* son livre quand elle est arrivée.

#### ■ LE PLUS... DE, LE MOINS.. DE

La deuxième partie d'un superlatif est toujours *de* (et non pas « dans », comme en anglais).

- Elle est *la moins* adorable *de* toute la famille (in the whole family).
- C'est *le plus* beau pays *du* monde (in the world).

#### ■ LES NATIONALITÉS

S'il s'agit de *noms*, on met une majuscule, s'il s'agit d'*adjectifs*, on met une minuscule.

- Il y a actuellement 25 millions de *Canadiens* au Canada.

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

- Les Japonais voyagent beaucoup.
- Les parfums français sont connus à travers le monde.
- Les vins californiens sont excellents.

#### ■ LA NÉGATION

*La négation* se compose de *deux mots* : ne... pas, ne ... jamais, ne ... plus, ne... personne, ne ...rien, ne... aucun(e), ne... point.

- Elle *n'a rien* mangé aujourd'hui.
- Il *n'a vu personne*.

Les principales exceptions à cette règle sont : *ne... pas encore, ne ... nulle part, ne ... ni ... ni*.

- Je *n'ai été nulle* part cet été.
- Nous *n'avons bu ni* thé *ni* café.

#### ■ ON + LA VOIX ACTIVE

L'anglais a davantage recours au passif que le français. Ainsi, le français utilise plus « on » suivi de la voix active.

- Hier, *on m'a dit que* (I was told that) j'avais beaucoup d'étudiants et *on m'a donné* (I was given) de grandes salles de classe.
- *On parle* français (French is spoken) au Québec.
- À Tahiti, *on lui a offert* (she was offered) beaucoup de fleurs et *on lui a montré* (she was shown) toutes les merveilles de cette île.

#### ■ LES PARTIES DU CORPS

La plupart du temps et surtout pour les actions courantes, on utilise *un article défini*. (le, la, les) plutôt qu'un adjectif possessif (son, sa, ses), devant les parties du corps.

On garde cependant le possessif si la phrase est ambiguë.

- Il se tient, *les* mains dans *les* poches (with his hands).
- En t'entendant, il haussait *les* épaules (his shoulders).
- Elle *s'est* fait mal *au* genou (her knee).
- Ne *te* brûle pas *le* doigt (your finger).

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

#### ■ LES PAYS

Les *noms de pays, de provinces et d'états* sont soit féminins singuliers, soit masculins singuliers, soit pluriels.

Ils sont *féminins* quand ils se terminent par la voyelle *e*.

- La France, la Turquie, l'Argentine... sauf le Mexique, le Zaïre, le Cambodge.

Ils sont *masculins* quand ils se terminent par une consonne ou une autre voyelle que *e*.

- Le Canada, le Maroc, le Japon, le Portugal... sauf la Saskatchewan.

Ils sont parfois pluriels.

- Les États-Unis.

Ils sont toujours précédés d'un article :

- *Le* Canada est un pays très vaste qui vaut la peine d'être visité.
- *Le* Japon est minuscule par rapport au Canada.

Quand ils sont précédés d'une préposition :

Les noms féminins sont précédés de *en* :

- Je vis *en* France et *en* Allemagne.

Les noms masculins sont précédés de *au* :

- Elle ira *au* Québec puis *au* Vietnam cette année.

Les noms pluriels sont précédés de *aux* :

- Il déménagera *aux* États-Unis en septembre.

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

TABLEAU RÉCAPITULATIF

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

#### ■ PEUT-ÊTRE

Quand *peut-être* est en début de phrase, il doit être suivi de *que* ou de l'inversion du verbe et de son sujet.

- *Peut-être* qu'il fera beau demain.
- *Peut-être* fera-t-il beau demain.

#### ■ PLUSIEURS

*Plusieurs* et *beaucoup* ne sont pas équivalents. Il ne faut donc pas les confondre. En effet, « plusieurs » signifie « plus d'un » alors que « beaucoup » signifie « un grand nombre », « une grande quantité ».

- J'ai *plusieurs* voitures. En fait, j'en ai deux.
- Elle a *beaucoup de* livres qui couvrent tous les murs de son bureau.

#### ■ LA PROFESSION, LA NATIONALITÉ, LA RELIGION

On *omet l'article* quand les noms *de profession*, *de nationalité* et *de religion* sont précédés des verbes *être*, *devenir* ou *rester*.

- Elle n'*est pas canadienne*, et *pourtant*, elle *est professeure* depuis bien longtemps.
- Il a accepté de *devenir président* même si, à cause de la récession, les temps sont très difficiles!

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

#### ■ QUAND, DÈS QUE, TANT QUE

Après *quand*, *lorsque*, *dès que*, *aussitôt que* et *tant que*, on utilise *le futur* si l'action a lieu dans le futur (alors qu'en anglais, on utilise le présent).

- *Quand* je quitterai Glendon (when I leave Glendon), je serai bilingue.
- *Tant qu'*il pleuvra (as long as it rains), nous n'aurons pas peur de la sécheresse.
- *Dès que* tu auras terminé d'écrire cet essai, nous sortirons.

#### ■ LES EXPRESSIONS DE QUANTITÉ

*On omet l'article* après *les expressions de quantité* telles que : beaucoup de, peu de, trop de, pas assez de, tellement de, autant de...

- Elle a *tant d'*amis qu'elle n'est jamais seule.
- J'ai *peu de* problèmes en ce moment.
- En décembre nous avons toujours *trop d'*essais à rédiger!

Les principales exceptions à cette règle sont : *bien du (de la, des) + nom*, *la plupart du (de la, des) + nom* et *plusieurs + nom*.

- J'étudie *plusieurs* langues cette année.
- Au Canada, *bien des* gens sont bilingues.
- Il passe la *plupart* du temps à lire.

#### ■ QUELQUE CHOSE, RIEN, QUELQU'UN, PERSONNE

Quand *quelque chose*, *rien*, *quelqu'un* et *personne* sont suivis d'un adjectif, celui-ci *est invariable* et il est précédé de la préposition *de*.

- Je n'ai rencontré personne *d'*intéressant.
- Elle a préparé quelque chose *de* délicieux pour ce soir.
- Nous n'avons jamais rien vu *de* pareil!

#### ■ SI (hypothétique)

Après un *si* marquant une condition ou une hypothèse, on *ne peut jamais utiliser le futur ou le conditionnel*. On a le choix entre le présent, l'imparfait ou le plus-que-parfait.

- *Si* je ne *viens* pas, il sera déçu.
- *Si* elle *était* malade, elle ne viendrait pas.
- *S'il n'avait* pas plu, je serais sortie.

## Annexe 6

### Erreurs des élèves (suite)

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Proposition subordonnée	Proposition principale
Si + présent Si + imparfait Si + plus-que-parfait	Futur Conditionnel présent Conditionnel passé

#### ■ LES VILLES

Les *noms de villes* ne sont pas précédés d'articles sauf quelques rares exceptions comme le Caire, la Nouvelle-Orléans et le Mans.

- *Paris* est une très belle ville.
- *Toronto* est une ville qui n'arrête pas de croître.
- J'habite *à* Montréal.
- Elle va *à* NewYork dans un mois.
- Elle étudiera *à* Québec (Quebec City) l'an prochain.
- Il revient *de* Lausanne où il a passé d'excellentes vacances.



**Annexe 7**  
**Expressions idiomatiques**

## Annexe 7

### Expressions idiomatiques

#### EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

ÊTRE CRITIQUE	
don't hold your breath	il ne faut pas être pressé sois bien patient
few and far between	rare
fly-by-night	éphémère et véreux(se)
gone downhill	détérioré
he really thinks he's something	il (elle) se prend pour un(e) autre
I wouldn't put it past him	cela ne m'étonnerait pas de lui (d'elle) je ne le (la) croirais pas incapable
it serves you right	ça t'apprendra tu l'as bien mérité
not what they're cracked up to be	pas aussi bon qu'on le dit
rub people the wrong way	prendre les gens à rebrousse-poil
that's par for the course	c'est typique
ENCOURAGER	
good for her	bravo
hang in there	tiens bon
if worst comes to worst	au pis aller
I'll keep my fingers crossed	je vais me croiser les doigts
I've got to hand it to you	il faut le reconnaître
never mind	n'importe laisse faire

## Annexe 7

### Expressions idiomatiques (suite)

no news is good news	pas de nouvelles, bonnes nouvelles
nothing ventured, nothing gained	qui ne risque rien, ne gagne rien
take a crack at it	tente ta chance
where there's a will, there's a way	quand on veut, on peut

QUESTIONS D'ARGENT	
be out of pocket	payer de sa poche
his (her) bread and butter	son gagne pain
cheapskate	grippe-sou
easy come, easy go	ça part comme ça vient
it was a steal	c'était donné c'était une aubaine
she (he) lost his shirt	elle (il) a perdu une fortune
making money hand over fist	faire de l'argent comme de l'eau
moonlighting	cumuler deux emplois
on a shoestring	à peu de frais avec presque rien
well-to-do	riche; à l'aise
PRENDRE OU ÉVITER DES RISQUES	
a can of worms	un paquet de problèmes
a close call	on l'a échappé belle
don't put all your eggs in one basket	il ne faut pas mettre tous ses oeufs dans le même panier
heave a sigh of relief	pousser un soupir de soulagement

## Annexe 7

### Expressions idiomatiques (suite)

knock on wood	toucher du bois
out of the frying pan into the fire	aller de mal en pis
scared to death	mourir de peur
to skate on thin ice	s'aventurer en terrain glissant
to stick one's neck out	prendre un risque
wouldn't touch it with a ten-foot pole	je ne voudrais pas m'en mêler

**Annexe 8**  
**Débat**

## Annexe 8

### Débat

# LE DÉBAT

## RÉSULTATS DE L'ACTIVITÉ

Adapté, avec permission, de J. Laurin (1979)

### *À la bibliothèque*

L'élève apprendra :

- à vaincre la peur du silence
- à découvrir, à connaître et à apprécier le fonctionnement et les nombreux services offerts par une bibliothèque
- à améliorer sa technique de recherche
- à connaître des auteurs
- à connaître à fond un sujet
- à consulter plusieurs ressources
- à travailler en équipe
- à connaître les deux côtés de la médaille d'un problème
- à chercher l'essentiel dans les livres
- à développer l'esprit de recherche
- à compiler les notes essentielles
- à trouver des arguments solides
- à chercher des preuves irréfutables

**La bibliothèque devient le gymnase en vue du combat final : le débat.**

### *La rédaction de l'exposé de deux minutes*

L'élève pourra :

- acquérir l'esprit de synthèse
- structurer sa pensée
- construire un discours sans faille, pour ne pas donner de chances à l'adversaire
- résumer toute la documentation trouvée à la bibliothèque
- prouver tout ce qu'il avance

---

## Annexe 8

### Débat (suite)

- poser clairement le problème
- rédiger un texte aux idées claires
- éviter de mélanger les arguments pour et les arguments contre
- garder en vue l'idée principale
- bien circonscrire le sujet
- utiliser, dès le début, les principaux arguments en gardant les autres pour la réplique
- rédiger un texte solide pour impressionner ses adversaires et le public et les rallier à sa cause

#### *L'exposé oral*

L'élève pourra :

- trouver un ton convainquant (même si on ne partage pas entièrement les opinions qu'on exprime)
- « sentir » ce qu'il dit (utiliser les 5 sens)
- apprendre par coeur (ou presque) le texte de l'exposé
- le lire à haute voix plusieurs fois et bien le minuter
- avoir une bonne voix
- avoir une bonne articulation
- avoir un bon maintien
- se montrer à l'aise, confiant
- essayer d'émouvoir
- selon sa personnalité, ne pas craindre quelques éclats de voix

#### *La réplique*

L'élève apprendra :

- à écouter
- à poser des questions embarrassantes aux adversaires
- à répondre brillamment aux questions pièges
- à penser vite et à répondre aussi rapidement
- à savoir quoi dire au bon moment

## Annexe 8

### Débat (suite)

- à savoir comment le dire
- à attaquer et à se défendre sans perdre la maîtrise de ses nerfs
- à maîtriser ses émotions (indignation, colère, mépris, satisfaction, etc.)
- à maîtriser son trac
- à se « fâcher » dans un français correct
- à respecter l'opinion des autres
- à convaincre, à influencer
- à consulter rapidement ses notes
- à mieux se connaître
- à faire de son mieux

### LA PRÉPARATION DU DÉBAT

Il s'agit :

- de choisir un sujet de discussion
- de se documenter sur son sujet en consultant :
  - des revues
  - des journaux
  - des livres
  - des logiciels de recherche, etc.
- de préparer un texte qui défend ses idées et attaque celles de ses adversaires
- de se présenter devant la classe et de débattre la question
- de gagner avec simplicité ou de perdre avec le sourire...

#### *Recherche et documentation*

Il faut premièrement se documenter sur le sujet choisi en vue de rédiger son exposé.

On doit recueillir suffisamment d'arguments pour « tenir le coup » pendant le débat qui dure toute la période.

---

## Annexe 8

### Débat (suite)

Une fois la recherche terminée, il faut résumer les points forts, en vue de rédiger son exposé. Chaque équipe composée de deux ou trois membres, se partage les arguments afin de pouvoir solidement soutenir son point de vue.

**Chaque texte doit être différent.** Il est inutile de répéter les mêmes arguments : cela deviendrait un point faible...

À la fin du débat, on remet à son professeur ou à la bibliothèque tous les documents trouvés : articles de journaux, de revues, etc. Cette documentation pourra constituer un dossier pour les élèves de l'an prochain.

#### *Rédaction du texte*

Supposons que l'on choisit le sujet : « La peine de mort ». Chaque membre rédige un texte de deux minutes à l'aide de la documentation trouvée.

Les membres s'entendent entre eux sur le plan. Il serait inutile de défendre les mêmes idées avec les mêmes arguments.

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

De leur côté, les adversaires font la même chose : l'un dira pourquoi il est pour la peine de mort (2 min.), et l'autre attaquera les idées de ceux qui sont contre la peine de mort. Cette façon d'agir est une suggestion.

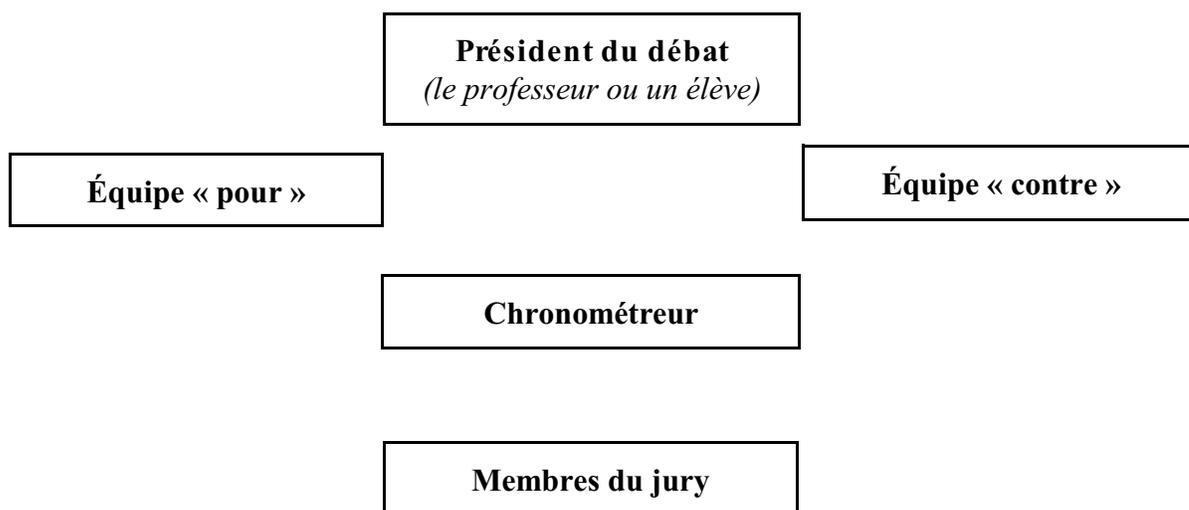
Cette démarche illustre l'importance que prend la rédaction du texte.

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### *Présentation du débat*

Les deux équipes prennent place devant la classe.



Le président du débat, le chronométrateur et les membres du jury sont nommés par l'enseignant.

### **LE DÉROULEMENT DU DÉBAT**

Le président du débat annonce le sujet du jour et présente les participants, le chronométrateur et les membres du jury (temps : environ 30 s.).

Le président donne la parole à un membre de l'équipe « pour » (2 min.). Au bout de deux minutes, le chronométrateur dit : « Merci, \_\_\_\_\_, c'est terminé ».

Il faut donc bien minuter son texte.

Le président donne ensuite la parole à un membre de l'équipe « contre », et ainsi de suite, alternant entre les membres des deux équipes.

---

## **Annexe 8**

### **Débat (suite)**

Chaque participant a droit à deux minutes. Personne n'a le droit de lui couper la parole pendant ce temps.

Un exposé qui dure moins de 2 minutes fait perdre des points. Un exposé de une minute et cinquante cinq secondes ne fait pas perdre de points. Il faut être souple. Mais une minute et trente secondes, alors, là, oui...

Il faut donc, à la maison, se préparer à haute voix, montre en main.

#### *La réplique*

C'est peut-être la partie la plus intéressante du débat.

Dans son exposé, on sait ce que l'on va dire; dans la réplique, on ne le sait pas! Tout dépend de ce que diront les adversaires. C'est la partie « improvisation », mais elle doit être préparée...

Car, comme on a lu beaucoup sur le sujet, comme on a encore sa documentation, on peut se défendre ou attaquer les idées exprimées par ses adversaires.

#### **Comment préparer la réplique :**

Pendant l'exposé d'un membre du « pour », un membre du « contre » écoute et prend en note les idées sur lesquelles il n'est pas d'accord.

Pendant l'exposé d'un membre du « contre », un membre du « pour » écoute et prend en note les idées sur lesquelles il n'est pas d'accord. Et ainsi de suite.

Il faut quelques idées appuyées sur une solide documentation. En deux minutes, on peut dire beaucoup, si on est bien préparé. En outre, on a à sa disposition le temps de la réplique, soit le reste de la période.

#### **La réplique d'une minute :**

On a droit à une minute pour relever un argument de son adversaire et celui-ci a une minute pour défendre son point de vue.

Pourquoi une seule minute? Pourquoi interrompre celui qui a encore quelque chose à dire?

## Annexe 8

### Débat (suite)

Tout simplement pour une question de justice et de rythme. En une minute on peut dire beaucoup. Cette minute oblige à dire l'essentiel. C'est un entraînement à l'esprit de synthèse.

La limite d'une minute permet d'empêcher un élève de prendre la parole pendant cinq minutes et de priver les autres de parler. En limitant ainsi chaque participant, tous ont le même temps de parole et, à la fin du débat, personne ne sera frustré. On ne pourra pas dire : c'est lui qui a gagné parce qu'il a toujours parlé.

Bien sûr, une question ou une réponse ne prennent pas toujours une minute. Si le président interrompt au bout d'une minute et qu'on n'a pas fini de s'exprimer, rien n'empêche de revenir sur la question au tour suivant. Il suffit de dire : « Tout à l'heure, je n'ai pas eu le temps de terminer mon point de vue... », et on élabore son idée.

En respectant le temps d'une minute, on garde au débat un rythme intéressant :

- attaque : une minute
- réponse : une minute
- autre attaque : une minute
- autre réponse : une minute

Ne pas respecter cette règle, c'est courir à la débandade.

Naturellement, le président du débat avertit par un signe que la minute est écoulée et laisse l'élève terminer sa phrase. Ce rôle peut être tenu par le chronométrateur ou par le président.

La méthode de « libre-échange » n'a jamais donné de bons résultats.

#### *Quelques conseils :*

L'exposé est dirigé contre les adversaires, mais c'est à la classe que l'on s'adresse. Ce sont les membres du jury et la classe que l'on doit convaincre. Par conséquent, **c'est devant la classe et à la classe** que l'on fait son exposé.

Pendant la période des répliques, on s'adresse encore à la classe. La tentation est bien forte de répondre directement à son adversaire. On peut le faire à l'occasion, mais il ne faut pas en abuser. Un dialogue avec son adversaire devient vite monotone et on dresse un mur avec la classe.

## Annexe 8

### Débat (suite)

Pour éviter ce piège, voici ce que l'on peut dire :

- « Mon adversaire vous a dit que... »
- « Tout à l'heure, Monsieur Barcelo vous disait... »
- « Mes chers amis, je ne comprends pas pourquoi mes adversaires s'acharnent à répandre de telles idées... »

De cette façon, on s'adresse toujours à la classe, on intéresse tout le monde. Au fond, ce n'est pas une rencontre entre quelques élèves, mais quelques élèves qui rencontrent la classe.

Souvent, par un geste, en direction de la classe, le président du débat peut rappeler à un participant de regarder la classe et non son adversaire.

L'exposé se fait **debout**. Chaque fois que l'on prend la parole, soit pour poser une question à ses adversaires soit pour y répondre, on se lève. Debout, on a plus de chances de convaincre, d'impressionner.

#### *Le déroulement de la réplique*

- Hubert a commencé le débat.
- Le président donne donc la parole à Denise. Celle-ci **relève des erreurs** dans l'exposé d'Hubert (1 min.)  
Hubert répond à Denise (1 min. ou moins).  
Total : deux minutes ou moins.
- Le président donne la parole à Marie-Claude. Celle-ci **souligne la pauvreté des arguments** de Denise (1 min.).  
Denise répond à Marie-Claude (1 min. ou moins).  
Total : deux minutes ou moins.
- Le président donne la parole à Jean-François. Celui-ci **détruit l'argumentation** de Marie-Claude (1 min.)  
Marie-Claude répond à Jean-François (1 min. ou moins).  
Total : deux minutes ou moins.  
Le président donne la parole à Hubert. Celui-ci **relève (et dit pourquoi) les points sur lesquels ils n'est pas d'accord** dans l'exposé de Jean-François (1 min.)  
Jean-François répond à Hubert (1 min ou moins)  
Total : environ huit minutes
- Un premier tour de réplique n'est pas suffisant. Au deuxième tour, le chronométreur est plus souple. Ce deuxième tour est habituellement moins long.

## Annexe 8

### Débat (suite)

- Un troisième tour s'impose. **Déjà environ trente-cinq minutes d'écoulées.**
- C'est au président du débat de juger si un autre tour est nécessaire.
- Il ne faut pas oublier la période des questions de la classe.
- Il faut tenir compte des cinq minutes avant la fin de la période : les membres du jury doivent se retirer pour délibérer.
- Avant que les membres du jury ne se retirent, le président invite chaque participant à conclure rapidement (environ trente secondes chacun).

#### *Participation du public*

C'est maintenant au tour du public de participer au débat. Jusqu'à maintenant, les élèves ont été spectateurs-auditeurs.

Pendant les exposés et les répliques de leurs camarades, les élèves-spectateurs n'ont pas le droit de poser de questions. Ils écoutent. Mais leur silence ne veut pas dire qu'ils sont d'accord avec tout ce qui se dit en avant de la classe. Ils prennent des notes.

**Quand le président du débat juge à propos de terminer l'étape des répliques, il donne alors la parole au public.**

À ce moment, un élève de la classe se lève et pose une question à n'importe lequel des participants au débat. **Il a droit à une minute.** La personne désignée se lève à son tour et répond du mieux qu'elle le peut à celui qui a posé la question. Elle a droit à une minute. S'il y a trop de questions, le président peut accorder quarante-cinq secondes à chaque intervention.

La réponse donnée, un autre élève de la classe pose une nouvelle question à l'un des participants. Celui-ci répond.

Et l'on continue ainsi pendant quelques minutes.

C'est au président du débat de clore la discussion. Il invite les participants à apporter chacun une conclusion. Il prie alors les membres du jury de se retirer dans le couloir pour délibérer.

Le débat est terminé.

Le président félicite et remercie les deux équipes.

---

## Annexe 8

### Débat (suite)

Le professeur fait des remarques et on attend la décision du jury.

#### LE RÔLE DU PRÉSIDENT DES DÉBATS

Ce rôle peut être tenu par le professeur ou par une élève.

Le président n'a pas d'opinion. Il est là pour donner la parole ou la retirer et voir à la bonne marche du débat.

Lors de l'exposé de deux minutes d'un participant, il peut arriver que celui-ci n'ait pas terminé. Le chronométrateur lui a dit : « Monsieur, c'est terminé ».

Le participant, s'il ne lui reste que quelques lignes à dire, peut très bien demander au président de terminer. Il dit : « Monsieur le président, puis-je terminer? » Le président juge à propos et lui accorde le droit de continuer. Si le participant a encore une page à dire, le président est en droit de lui refuser. C'était à l'élève de bien minuter son texte à la maison. Toute demande, toute intervention passe par le président :

- « Madame la présidente, puis-je répondre... »
- « Madame la présidente, la question est en dehors du sujet... »
- « Madame la présidente, je n'ai pas terminé... »

S'il y a écart de langage, il ne doit pas se gêner pour ramener à l'ordre celui qui oublie les règles de la politesse. Un candidat qui s'emporte (cela arrive) peut très bien perdre son droit de réplique ou son droit de parole pour tout le débat.

Cinq minutes avant la fin de la période, le président invite les membres du jury à se retirer dans le couloir pour délibérer. Le débat est terminé.

Le professeur fait alors ses remarques. Quand le jury entre en classe, tout cesse.

C'est le président du jury qui prend la parole et proclame les vainqueurs.

Le président termine le débat en félicitant tous les participants et annonce le prochain débat.

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### LE RÔLE DU JURY

- Le jury se compose de trois élèves.
- Ils évitent de s'asseoir à une même table. Il est préférable qu'ils gardent la même place qu'ils ont en classe.
- Pendant le débat, ils prennent des notes.
- Les trois membres du jury nomment un président.
- C'est le président du jury qui proclame l'équipe victorieuse, de même que le meilleur orateur. Il doit justifier le choix du jury.
- Le meilleur orateur n'est pas nécessairement dans l'équipe qui remporte la victoire.
- Le jury doit quitter la classe au moins de trois à cinq minutes avant la fin du cours.
- La décision du jury est amicale... et finale!
- **Le jury ne donne pas de points.**

#### *L'objectivité du jury*

Il est évident que les membres du jury ne sont pas là pour faire gagner leurs « p'tis copains »...

Dans la mesure du possible, ils sont là pour écouter le plus froidement possible et rendre la décision la plus juste à leur point de vue.

Voilà pourquoi **ils ne posent pas de questions.**

Une question embarrassante de leur part peut faire perdre ou gagner le débat. En ne posant pas de question, ils ne seront pas accusés de parti pris.

S'il y a huit débats dans votre classe, vingt-quatre élèves auront la chance de connaître l'expérience d'être membre du jury. Ils pourront donc poser toutes les questions qu'ils voudront lors des autres débats.

Cette expérience n'est pas facile parce qu'il faut **prendre une décision...**

---

## Annexe 8

### Débat (suite)

Lorsqu'on est membre du jury, il ne faut pas avoir d'opinion : on doit écouter, réfléchir et choisir l'équipe qui, d'après nous est la meilleure.

La meilleure équipe est celle :

- qui est la mieux préparée;
- qui se défend le mieux;
- qui attaque bien les idées des adversaires;
- qui **parle** le mieux.

Les membres du jury nomment un président. Celui-ci, au moment de faire connaître les résultats, dit à peu près ceci :

« Madame la présidente du débat,

Chers participants

Chers amis

Le débat fut très intéressant... parce que... etc. Les arguments étaient bien étoffés... (ou faibles)... C'est à l'**unanimité** (tous les trois) que nous proclamons gagnante l'équipe en faveur de la peine de mort. Ou c'est à la **majorité** (2 sur 3) que nous proclamons gagnante l'équipe de...

Pour ce qui est du meilleur orateur, nous pensons que c'est... »

Le jury peut très bien décider qu'il y a deux gagnants ex-aequo; il suffit de dire ; « Le jury ne s'est pas entendu pour trouver un seul gagnant, et voilà pourquoi nous proclamons vainqueurs... ex-aequo ».

Rappelons encore une fois que le jury ne donne pas de points et que son jugement ne doit pas influencer celui du professeur dans l'attribution des notes.

La décision du jury est finale. La classe peut ne pas être d'accord, c'est son privilège, mais il est inutile de commencer un débat sur la décision rendue par le jury.

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### LE PROTOCOLE

On commence son exposé de la façon suivante :

Madame la Présidente,  
Chers amis,  
ou  
Madame la Présidente,  
Chers adversaires,  
Chers amis,  
ou  
Madame la Présidente,  
Membres du jury,  
Cher public,

Toute demande passe par le président.

**Pourquoi est-il préférable de vouvoyer ses adversaires?**

Il est préférable de vouvoyer ses adversaires pour hausser le niveau de la discussion.

Le débat, tel que conçu, n'est pas une table ronde ou une simple discussion entre amis. C'est bien évident qu'à la cantine ou au gymnase, pendant une discussion, tout le monde se tutoie et c'est normal. Mais ici, pendant le débat, ce n'est pas la même situation. L'adversaire est peut-être notre meilleur ami. Pour bien montrer que c'est un jeu oratoire, on le vouvoie. En somme, on n'est pas « contre son copain », on défend des idées qui ne sont pas les siennes... le temps du débat.

Il est plus facile de dire sur un ton ironique : « Monsieur Tartampion, votre ignorance me renverse... » que : « Écoute, Guy, tu comprends rien... » ou « C'est pas mal niaisieux ce que tu dis-là! »

En disant « vous » à ton adversaire, on fait la différence entre ses idées et sa personne.

Il ne faut pas craindre de dire : « Mlle Latreille est fort intelligente, mais elle n'a pas saisi ma pensée... » plutôt que : « Louise, t'es fine, mais t'as rien compris! »

---

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### *Respect des adversaires*

Ce n'est pas parce qu'on est « contre » tel ou tel sujet nos adversaires qui sont « pour » sont de parfaits imbéciles! Il faut considérer le débat comme une joute oratoire, donc, un jeu... sérieux.

Certains élèves qui sont contre un sujet préfèrent choisir la partie « pour ». C'est assez malin, étant contre, ils connaissaient tous très bien les arguments en faveur de cette idée; ils n'ont plus qu'à les détruire eux-mêmes.

On peut très bien ne pas être d'accord avec les idées de son adversaire, c'est normal. Cependant, on n'attaque jamais la personne, mais les idées. Autrement on risque de tomber dans le ridicule.

#### *La présentation de ton exposé*

La rédaction de son texte est terminée. À la fin du débat, on le remet à son professeur.

Est-il nécessaire de se servir de ce texte pour le débat public? Pas nécessairement. On peut, si on le désire, mettre sur une fiche les idées principales. C'est avec cette fiche que l'on fait son discours. Évidemment, on doit bien se préparer à la maison pour minuter le temps de son exposé (2 min.).

La lecture du texte est dangereuse. Elle peut être monotone. On doit essayer de « parler » son texte.

Pour les timides, la lecture du texte peut aller. Mais pour les autres, elle est nettement à déconseiller.

Toujours, on doit s'occuper de son public. Le texte ne s'adresse pas uniquement à ses adversaires, mais aussi au public et aux membres du jury qui se trouvent dans la classe... Par conséquent, le regard doit aller de ses adversaires au public. On doit donc bien posséder son texte. Il faut persuader tout le monde que c'est nous qui avons raison; que ses adversaires sont dans l'erreur. Pour y arriver, il faut de toute nécessité s'entraîner à la maison. La présentation de son argumentation doit être naturelle, vivante, convainquante.

Il ne faut pas oublier que c'est nous qui avons raison; ce sont nos adversaires qui ont tort! (Pour la durée du débat seulement...)

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### *Mise en garde*

Il faut se rappeler que les participants à un débat sont 100 % en faveur ou 100 % contre. Celui qui est 75 % en faveur et 25 % contre est assuré de perdre le débat.

Il ne faut pas admettre devant son adversaire qu'il a raison sur un point donné. Il a toujours tort pour **la durée du débat**. Le débat terminé, à la récréation, on pourra lui dire quels étaient les points de vue sur lesquels on était d'accord avec lui.

L'avocat qui défend un client qu'il sait coupable ne dira pas au juge : « Vous savez, Monsieur le Juge, mon client a volé, mais si peu...! »

Des sujets comme la violence au hockey ou les règlements de l'école ne sont pas des sujets de débats. On ne peut pas être 100 % en faveur de la violence. Ce sont des sujets de table ronde.

#### *Résumé de la distribution du temps*

- 1 période d'information à la bibliothèque
- 5 périodes pour se documenter à la bibliothèque
- 1 période pour s'entendre sur les arguments à utiliser
- 1 période pour rédiger son exposé
- 1 période pour s'entraîner à la lecture ou à la « mise en bouche » de son exposé
- le débat

#### *Quelques conseils*

- Éviter de « copier » des passages tirés d'un livre; ne pas trop abuser de citations, ne pas oublier que trop de statistiques ennui.
- Employer le style direct : « Je suis en faveur... », « Je ne comprends pas pourquoi mes adversaires vous diront que ... », « Il est inadmissible que... », « C'est honteux... », « La preuve est faite que... », « Je crois dur comme fer... »
- Éviter les cas particuliers comme : « J'ai une tante qui... », « Les voisins chez nous... », « Je connais une personne... »

## Annexe 8

### Débat (suite)

- Trouver une conclusion percutante qui permet une belle envolée oratoire. Une bonne conclusion impressionne les membres du jury ainsi que les élèves de la classe.
- À la maison, on s'entraîne... on demande à quelqu'un, son copain, son frère, de nous corriger, de nous faire répéter.
- Ne pas oublier que son exposé doit « éblouir » la classe et mettre K.-O. tes adversaires!

### MISE EN GARDE

S'adresser à la classe.

Apporter le texte de son exposé, ses notes, ses articles de journaux, bref toute la documentation.

Ne pas oublier un stylo et des feuilles pour prendre des notes pendant l'exposé des adversaires.

Les chaises et les tables sont placées devant la classe, face aux élèves et non pas face aux adversaires.

On peut avoir sur des fiches, écrit en très gros, le texte de son exposé. À cause du trac, les yeux sont souvent embués; de cette façon, on est sûr de ne pas faire d'erreurs.

Une question nous embarrasse? On dit : « Voulez-vous répéter la question, s'il vous plaît? » Cela nous laisse le temps de trouver un argument. Mais il ne faut pas en abuser.

#### La question préparée

On peut toujours demander à un copain, lors de la période des questions de la classe, de poser telle question. On prépare la réponse d'avance. Ainsi, on fait une réponse brillante. Les autres vont dire : « Ce qu'il est fort! »

Ce truc doit être utilisé avec beaucoup de doigté. Si la classe s'en rend compte, on risque de perdre la face. Alors, prudence...

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### FICHE D'OBSERVATIONS

Sujet du débat : \_\_\_\_\_ (*pour ou contre*)

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Excellent = 5 Très bien = 4	Bien = 3 Faible = 2	Très faible = 1
--------------------------------	------------------------	-----------------

	1	2	3	4	5
<b>① L'exposé</b>					
a) Introduction intéressante	<input type="radio"/>				
b) Développement logique	<input type="radio"/>				
c) Conclusion efficace	<input type="radio"/>				
<b>② La réplique</b>					
a) Connaissance du sujet	<input type="radio"/>				
b) Arguments solides	<input type="radio"/>				
c) Bonne réfutation	<input type="radio"/>				
<b>③ Le français</b>					
a) Prononciation et articulation	<input type="radio"/>				
b) Vocabulaire et syntaxe	<input type="radio"/>				
c) Intonation et débit	<input type="radio"/>				
<b>④ L'impression générale</b>					
a) La tenue	<input type="radio"/>				
b) Le respect des adversaires	<input type="radio"/>				
c) La participation	<input type="radio"/>				

---

## **Annexe 8**

### **Débat (suite)**

⑤ Commentaires

⑥ L'équipe gagnante : 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

⑦ Le meilleur orateur : \_\_\_\_\_

Signature du membre du jury : \_\_\_\_\_

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### FICHE D'OBSERVATIONS

##### 1. *L'exposé de deux minutes*

- Est-ce une simple lecture monotone?
- A-t-il respecté les deux minutes allouées?
- Se sert-il de fiches pour mieux parler à son auditoire?
- Est-il esclave de son texte?
- S'adresse-t-il directement au public?
- Respecte-t-il la langue soutenue ou courante?
- Ses arguments sont-ils nombreux?
- Les preuves sont-elles convaincantes?
- L'intonation est-elle naturelle, vivante?
- L'articulation est-elle bonne, moyenne ou mauvaise?
- A-t-il fait des fautes?
- Exemples :

##### 2. *La réplique*

- Comment se défend-il?
- Est-ce que l'élève réussit à démolir les arguments de ses adversaires?
- Sa documentation est-elle suffisante?
- Perd-il son sang-froid?
- A-t-il de la présence d'esprit?
- Même sous l'effet de l'émotion, conserve-t-il une langue courante?
- Est-il respectueux du président, de ses adversaires et du public?
- A-t-il fait des fautes?

## Annexe 8

### Débat (suite)

#### VOCABULAIRE DU DÉBAT

<p><i>Expression d'une opinion</i></p> <p>À mon avis pour moi selon moi moi, je trouve que.. je crois que ... il me semble que ...</p>	<p><i>Renforcement d'un jugement</i></p> <p>Il est évident que ... il va sans dire que .... c'est incontestablement... d'autre part d'ailleurs...</p>
<p><i>Accord</i></p> <p>J'approuve je l'approuve de (+infinitif) j'accepte l'argument j'admets que... je suis d'accord avec... je suis du même avis oui, bien sûr naturellement évidemment peut-être...</p>	<p><i>Désaccord</i></p> <p><i>Transformation négative</i></p> <p>Jamais de la vie pas du tout absolument pas ça n'a pas de sens ton raisonnement ne tient pas debout...</p>
<p><i>Objection plus nuancée</i></p> <p>Tu prétends que... je vous objecterais que... en admettant que... si on entre dans ces considérations, alors... oui, mais... pourtant cependant quoique encore que</p>	



**Annexe 9**  
**Préfixes et suffixes**

## Annexe 9

### Préfixes et suffixes

#### Les préfixes et les suffixes

Un mot *simple* ne peut être décomposé en unités de sens plus petites.

Les mots *construits* peuvent être formés par *dérivation* (on ajout un préfixe ou un suffixe au radical du mot simple) ou par *composition* (en reliant deux mots existant dans la langue).

#### Les préfixes

On appelle préfixe l'élément qui vient se placer devant un mot. Les préfixes ne changent pas la nature grammaticale d'un mot mais changent la signification du mot.

- a) Les préfixes peuvent être des *diminutifs* ou des *augmentatifs*:

*mini (minijupe), kilo (kilomètre), sous/sur (sous-développement, surdoué)*  
*super (supermarché), hyper (hypertension)*

- b) Les préfixes peuvent avoir le sens d'une *préposition*:

*avant/en avant (préhistoire, antédiluvien, projeter)*  
*après (postsynchroniser)*  
*avec (coéquipier)*  
*contre (antigel)*  
*entre (entrecroiser, international)*  
*à travers (transcontinental)*  
*dans (intraveineux, importer)*  
*hors de (exporter, extraordinaire)*  
*etc.*

- c) Les préfixes peuvent marquer la *négation* (être *privatifs*):

*anormal, invisible, illisible, impossible, irresponsable, débrancher, méconnaître...*

- d) Certains préfixes sont tout à fait à part:

*re* - exprime la répétition (*refaire, reconstruire*)  
*bi* - signifie deux (*bilatéral*)

---

## Annexe 9

### Préfixes et suffixes (suite)

e) Il faut faire attention car certains préfixes présentent plusieurs sens différents:

- **in** peut signifier « dans » (*injecter*) mais peut aussi exprimer la négation (*inutile*)

#### Les suffixes

Les **suffixes** s'ajoutent à la fin du radical. Les suffixes changent radicalement la signification du mot.

a) Certains suffixes présentent toujours le même sens:

-*able, -ible* exprime l'idée de possibilité, de capacité (*habitable, lisible*)

-*âtre* exprime un jugement défavorable, il est *péjoratif* (*grisâtre, jaunâtre*)

-*et, -ette* : petit (*livret, jardinet, maisonnette*)

-*eur, -euse, -rice* : qui fait l'action (*chanteur, danseuse, conductrice*)

-*cide* : qui tue (*herbicide, insecticide*)

-*isme* : appartenance à un système, à un groupe (*journalisme, socialisme*)

-*vore* : qui mange (*herbivore, omnivore, carnivore*)

b) Un suffixe peut avoir plusieurs sens différents:

-*ier* : peut désigner

- un récipient (*saladier, sucrier*)

- un arbre ou une plante producteur du fruit désigné par le radical (*pommier, framboisier, rosier*)

- une profession (*pâtissier, fermier*)



**Annexe 10**  
**Stratégies d'un bon lecteur**

## **Annexe 10**

### **Stratégies d'un bon lecteur**

#### **Les stratégies d'un bon lecteur**

1. Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs.
2. Savoir contourner une difficulté et tolérer l'imprécision.
3. Savoir prendre du recul face au texte et saisir les éléments externes qui peuvent aider à le faire découvrir (titres, sous-titres, images, graphiques, etc.).
4. Savoir utiliser ses connaissances antérieures (référentielles et textuelles).
5. Savoir pressentir le sens et formuler des hypothèses en utilisant les indices morpho-syntaxiques, lexicaux, sémantiques ainsi que la redondance textuelle.
6. Savoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot.
7. Savoir reconnaître rapidement un mot à partir de contraintes orthographiques.
8. Savoir faire des inférences.
9. Savoir recourir à un éventail de modes de lecture, selon le type de texte ou de projet.

**Annexe 11**  
**Stratégies de visionnement**

## Annexe 11

### Stratégies de visionnement

#### STRATÉGIE : TABLEAUX, GRAPHIQUES ET DIAGRAMMES - LECTURE

De nombreuses habiletés sont requises pour lire des tableaux, des graphiques et des diagrammes. Il est nécessaire d'enseigner aux élèves comment développer ces habiletés. Les graphiques doivent être compris pour être utiles. Ils doivent être soigneusement examinés, lus et interprétés d'une façon régulière. Ceci veut dire que les élèves ont besoin de voir des graphiques et des diagrammes souvent et en plus grande variété que le nombre limité offert dans la plupart des manuels scolaires.

Lecture de tableaux - Pour obtenir de l'information d'un tableau, on doit connaître le but du tableau, être capable de repérer l'information en suivant les lignes jusqu'au point où elles s'entrecroisent, et tirer des conclusions de l'information présentée. Pour développer des habiletés dans la lecture de tableau, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel est le titre?
2. Quelles unités de mesure sont utilisées?
3. Quels sont les titres des colonnes?
4. Quels sont les sous-titres?
5. Où les lignes se rencontrent-elles? Qu'est-ce que cela veut dire?
6. Comment pouvez-vous utiliser cette information?

Lecture de graphiques (à barres, circulaires, linéaires, à image) - Pour obtenir de l'information d'un graphique, on doit connaître le but du graphique, déterminer les unités de mesure, résumer et déduire les significations. Pour développer des habiletés en lecture de graphiques, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel type de graphique utilise-t-on?
2. Quelle information présente-t-on? Quelle est l'idée principale?
3. Quelle est l'unité de mesure?
4. Quels sont les symboles utilisés? Que signifie chacun d'eux?
5. Quelle est l'importance de l'information présentée?

Certaines erreurs dans les graphiques peuvent conduire à des données erronées : graphiques trop simplifiés, des symboles différents en taille et en forme, des graphiques présentés sur des grilles déformées, des échelles qui ne commencent pas avec zéro et des graphiques qui montrent des gradations irrégulières.

*(Tiré de Études sociales, Guide d'enseignement, Secondaire premier cycle, 1992. Language Services, Alberta Education)*

## Annexe 11

### Stratégies de visionnement (suite)

Lecture de diagrammes - Pour obtenir de l'information d'un diagramme, il faut être capable d'en identifier les parties et de percevoir leurs relations. Pour développer des habiletés dans la lecture de diagrammes, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Qu'est-ce qui est représenté dans le diagramme?
2. Quelle est la place des différentes parties?
3. Quelles sont les relations entre différentes parties?
4. Pourquoi a-t-on inclus un diagramme?

#### STRATÉGIE : TECHNIQUES DE PROPAGANDE

Les individus sont influencés par d'autres personnes et par des groupes (groupes de pression). Les médias — télévision, radio, journaux, magazines et livres — influencent aussi et informent les personnes. L'information que l'on reçoit peut être inexacte et/ou fallacieuse.

La propagande est l'art de persuader. C'est l'effort systématique de répandre des opinions ou des croyances, souvent en déformant et par supercherie. (L'information peut ne pas présenter les deux côtés et/ou éviter d'examiner les preuves.)

Les experts de la propagande utilisent ces méthodes pour répandre des opinions et des croyances. La publicité est un domaine où la propagande est parfois utilisée. De même, les gens utilisent souvent certaines de ces techniques dans la conversation courante.

Les techniques de propagande s'appuient souvent sur des raisonnements erronés pour être efficaces. Les élèves ont besoin d'exercer les habiletés de pensée critique, en particulier celles qui sont nécessaires pour détecter les erreurs dans la réflexion.

Voici quelques techniques ordinaires de la propagande :<sup>1</sup>

- |    |  |   |  |
|----|--|---|--|
| 1. | Faire comme tout le monde              | — | Tout le monde en a! Tout le monde le fait! etc.  |
| 2. | Mettre tous les arguments du même côté | — | Présente seulement les bons ou les facteurs uniques ou présente les pires cas possibles. |

<sup>1</sup> On ne s'attend pas à ce que les élèves connaissent toutes ces techniques. Cependant ils devraient comprendre les sept techniques les plus courantes de propagande.

## Annexe 11

### Stratégies de visionnement (suite)

- |    |                        |   |  |
|----|------------------------|---|--|
| 3. | Généralité brillante   | — | Décrit quelque chose en termes très favorables.  |
| 4. | Traiter les gens de... | — | Utilise des termes négatifs pour décrire ou catégoriser quelqu'un ou quelque chose.  |
| 5. | Gens ordinaires        | — | Insiste sur l'attachement que le citoyen ordinaire ou la majorité a sur quelque chose.   |
| 6. | Témoignage             | — | Se sert de personnes bien connues ou respectées pour affirmer que l'idée ou le produit est bon(ne).  |
| 7. | Transfert              | — | Reporte l'autorité ou le prestige d'une chose respectée sur quelque chose d'autre, de manière à la rendre également respectable. Ceci peut impliquer l'usage de symboles pour accomplir un but pour lequel ils n'étaient pas destinés. |

Voici d'autres techniques de persuasion qui utilisent des arguments fallacieux :

- |    |                       |   |   |
|----|-----------------------|---|---|
| 1. | Ad hominem            | — | Attaque ou accepte une idée en se basant sur celui qui l'a émise, plutôt que sur les mérites propres de l'idée. |
| 2. | Appel à l'émotion     | — | Utilise l'information pour éveiller des sentiments.   |
| 3. | Appel au passé        | — | Utilise la tradition.   |
| 4. | Cliché                | — | Utilise des idées ou expressions usées.   |
| 5. | Soit - soit           | — | Limite le choix à deux ou trois choses quand il y en a plusieurs.   |
| 6. | Ethnocentrisme        | — | Se sert de sa propre culture pour juger les autres cultures.  |
| 7. | Euphémisme            | — | Utilise une expression atténuée ou indirecte au lieu d'une expression désagréable ou très directe.              |
| 8. | Mauvaise comparaison  | — | Compare des choses qui ne sont pas semblables.  |
| 9. | Preuve hors de propos | — | Utilise des preuves qui n'ont rien à faire avec le sujet.   |

*(Tiré de Études sociales, Guide d'enseignement, Secondaire premier cycle, 1992. Language Services, Alberta Education)*

## Annexe 11

### Stratégies de visionnement (suite)

- |     |                                      |   |  |
|-----|--------------------------------------|---|--|
| 10. | Jargon                               | — | Utilise des mots incompréhensibles ou dénués de sens ou trop spécialisés pour impressionner plutôt que pour communiquer.   |
| 11. | Question et énoncé directeur         | — | Utilise des énoncés et des questions qui mènent à des conclusions incorrectes (le contexte mène ailleurs).   |
| 12. | Omission                             | — | Cache ou ne révèle pas certains faits, ce qui amène à une conclusion erronée.  |
| 13. | Hors contexte                        | — | Sortir une idée d'un tout de façon à lui attribuer une signification différente.   |
| 14. | Généralisation excessive             | — | Présente une généralisation à partir d'un unique exemple ou sans preuve.   |
| 15. | Simplification excessive             | — | Déforme ou trompe en donnant une raison ou une explication trop simple.  |
| 16. | Analogie faible ou fautive           | — | Utilise une mauvaise analogie pour suggérer des ressemblances discutables entre des objets, des personnes, des événements.   |
| 17. | Supposition défectueuse              | — | Base un argument sur des suppositions faibles ou non définies.   |
| 18. | Raisonnement faux                    | — | Si un événement suit un autre événement, le premier est alors la cause du second (« post hoc ergo propter hoc » - après cela, donc à cause de cela).                               |
|     |                                      | — | Dégage une cause particulière et la traite comme si elle était la cause unique (ou la seule qui vaille la peine d'être mentionnée).  |
| 19. | Mauvaise utilisation de statistiques | — | Utilise des statistiques pour dérouter les gens avec des informations inutiles.<br>ex. : échantillon inexact :    taille de l'échantillon, représentativité, questions et enquête. |

*(Tiré de Études sociales, Guide d'enseignement, Secondaire premier cycle, 1992. Language Services, Alberta Education)*

## Annexe 11

### Stratégies de visionnement (suite)

#### STRATÉGIE : CARICATURES POLITIQUES

Les caricatures expriment une opinion individuelle qui n'est pas nécessairement juste ou équitable. Elles ont un impact direct sur le lecteur.

Pour interpréter des caricatures politiques, il faut examiner les détails et les relations entre les détails. On peut développer les habiletés d'interprétation au moyen de questions telles que :

- Qui est caricaturé? Que fait-il/elle?
- Quelle est la légende ou quel est le titre?
- Quel événement ou problème est illustré?
- Quel est le but de la caricature? Ridiculiser? Expliquer? Montrer une injustice? Présenter un point de vue?
- Quelles idées sont exagérées ou déformées?
- Quels sont d'autres points de vue? Comment peuvent-ils contrecarrer le point de vue du caricaturiste?

Les caricaturistes utilisent plusieurs techniques telles que :

- la caricature (certains traits sont déformés pour ridiculiser)
- le stéréotype (ex. : les dirigeants militaires ont la poitrine couverte de médailles, ils sont riches et gros; les radicaux ont le regard fou...)
- les symboles (le pigeon pour la paix, l'ours pour l'U.R.S.S., le castor pour le Canada, l'aigle ou Oncle Sam pour les É.-U., ...)
- des contrastes quant à la grandeur (la grosseur représente l'importance, la petitesse représente la timidité ou le manque d'efficacité)
- les ombrages (la couleur foncée représente ce qui est mauvais, une couleur claire la fantaisie)
- les indices (légendes, panneaux, mots, personne avec un signe ou portant un macaron)
- des informations supplémentaires (souvent trouvées dans un titre ou un éditorial apparaissant le même jour dans le journal)
- l'humour (utilisée pour rappeler un événement important)
- une perspective ou un point de vue particulier (préjugé, biais)

*(Tiré de Études sociales, Guide d'enseignement, Secondaire premier cycle, 1992. Language Services, Alberta Education)*

**Annexe 12**  
**Activités de lecture**

## **Annexe 12**

### **Activités de lecture**

#### STRATÉGIES POUR EXPLOITER LES TEXTES LITTÉRAIRES

(DANS LE CONTEXTE DU CENTRE D'APPRENTISSAGE)

Extrait de Books Alive - Jean & Ian Malloch

Traduit par Linda Lowther et Réal Gagnon

Reproduit avec la gracieuse permission  
de Collier MacMillan Canada Inc.

N.B. Les activités suivantes sont à photocopier, à découper, et à coller sur des cartons. Le code suivant permet à l'enseignant(e) de mieux classer les activités.

E.P.	-	Étude des personnages
M.	-	Mise en scène/milieu
Voc.	-	Vocabulaire
R.P.	-	Réponse/réaction personnelle
I.	-	Idée principale/intrigue
S.	-	Synthèse/extension

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>EP1</p> <p>Pense à un des personnages de l'histoire. Écris un poème au sujet de ce personnage.</p>	<p>EP2</p> <p>Quels personnages étaient de bons amis? Explique comment cette amitié a commencé.</p>
<p>EP3</p> <p>Est-ce qu'un des personnages de l'histoire a fait quelque chose d'extraordinaire? Écris un article pour le journal expliquant ce fait.</p>	<p>EP4</p> <p>Chaque personne a habituellement de bonnes et de mauvaises qualités. Choisis un personnage de l'histoire et dresse une liste de ses qualités et de ses défauts.</p>
<p>EP5</p> <p>Si tu avais à choisir un personnage dans l'histoire qui ne te plaît pas, qui serait cette personne? Explique ton choix.</p>	<p>EP6</p> <p>Écris une lettre à un des personnages de l'histoire.</p>
<p>EP7</p> <p>Dessine une image ou bien une bande dessinée se rapportant au personnage principal de l'histoire. Essaie de montrer quelque chose que tu as appris au sujet de ce personnage. Par exemple: vêtement préféré, passe-temps, ses goûts.</p>	<p>EP8</p> <p>Trouve 2 ou 3 autres élèves qui ont lu la même histoire. Adapte une scène où les personnages doivent prendre une décision.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>EP9</p> <p>Porte le costume d'un des personnages de l'histoire. Visite la classe et raconte une aventure de ta vie.</p>	<p>EP10</p> <p>Qui suis-je? Pour 2 ou 3 joueurs qui ont lu la même histoire. Découpe plusieurs cartons de 10 cm x 15 cm. D'un côté du carton, écris le nom d'un personnage et de l'autre, un mot qui le décrit; exemple : égoïste, drôle, brave. Un joueur prend une carte, démontre (mime) la caractéristique ou montre le mot et les autres essaient de deviner son nom. La première personne à deviner garde la carte. Si personne ne devine, le joueur la garde. Celui ou celle ayant le plus de cartes gagne.</p>
<p>EP11</p> <p>Quelles erreurs ont été faites par les personnages de l'histoire. Explique-les et écris un paragraphe pour montrer ce qu'ils ont appris de ces erreurs.</p>	<p>EP12</p> <p>Pense aux passe-temps, sports préférés, vêtements, etc., d'un des personnages de l'histoire. Fais un collage en découpant des images de revue pour illustrer ses goûts.</p>
<p>EP13</p> <p>Choisis un personnage de l'histoire. Mime trois ou quatre de ses actions. Essaie de montrer des actions qui ont fait changer le personnage avec les événements de l'histoire; par exemple: vilain, sympathique.</p>	<p>EP14</p> <p>Tu as 10,000 \$ pour acheter un cadeau à chacun des personnages principaux de l'histoire. Explique ce que tu achèterais et démontre avec une phrase du texte, pourquoi ce choix est approprié.</p>
<p>EP15</p> <p>Choisis quelques élèves qui ont lu l'histoire. Fabrique des marionnettes et écris une des scènes pour présenter à la classe.</p>	<p>EP16</p> <p>Fabrique un tableau ou une murale pour montrer ce qu'un des personnages de l'histoire aimerait avoir dans sa chambre.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>M1</p> <p>Dessine la scène où se passe l'histoire. Utilise des couleurs et des matériaux qui font ressortir l'impression qu'on a en lisant l'histoire.</p>	<p>M2</p> <p>Fais un étalage de plusieurs articles retrouvés dans l'histoire ou prépare un repas qu'on y décrit. Explique comment ces choses se rapportent à l'histoire.</p>
<p>M3</p> <p>Dessine une carte de l'endroit, où se passe l'histoire.</p>	<p>M4</p> <p>Peut-on voir si les personnages ont protégé ou détruit leur environnement? Dessine 2 scènes, celle du début et celle de la fin.</p>
<p>M5</p> <p>Choisis un événement intéressant de l'histoire. Prépare une petite mise en scène pour montrer cet événement pendant une période de temps différente. Par exemple: si l'histoire se passe au temps des premiers colons, place la scène de nos jours.</p>	<p>M6</p> <p>Dessine un modèle de couverture de livre pour l'histoire. Essaie de donner des indices et de montrer des couleurs que l'on trouve dans l'histoire.</p>
<p>M7</p> <p>Fabrique un diorama dans une boîte à soulier pour illustrer l'histoire. Tu peux utiliser de la pâte à modeler, du papier mâché, etc.</p>	<p>M8</p> <p>Tu es le personnage principal de l'histoire. Écris une lettre à un ami, décris la maison et la communauté où tu habites. Demande à ton ami de venir te rendre visite et explique-lui ce qu'il y a d'intéressant à faire.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>M9</p> <p>Écris un poème qui décrit soit où se passe l'histoire, soit les sentiments qui en ressortent.</p>	<p>M10</p> <p>Si l'histoire est illustrée, trouve une autre histoire qui a à peu près le même milieu. Compare les illustrations. Écris un paragraphe où tu expliques les choses semblables et différentes.</p>
<p>VOC1</p> <p>Fais le graphique suivant :</p> <p>l'odeur, le son, l'apparence, le goût, le toucher.</p> <p>Trouve des mots dans l'histoire qui appartiennent à ces descriptions.</p>	<p>VOC2</p> <p>L'auteur utilise plusieurs manières pour communiquer son histoire; par exemple : conversation, descriptions, poème, explications, etc. Trouve 3 exemples différents utilisés dans cette histoire.</p>
<p>VOC3</p> <p>Trouve une phrase qui te décrit. Écris un paragraphe qui explique pourquoi cette phrase se rattache à toi.</p>	<p>VOC4</p> <p>Les mots ont souvent plus d'une définition. Par exemple, le mot <i>banc</i> peut vouloir dire une chose sur laquelle on s'assoit ou bien un endroit maritime où l'on trouve souvent beaucoup de poissons. Trouve 5 mots qui ont plus d'une signification et utilise-les dans des phrases pour les expliquer.</p>
<p>VOC5</p> <p>Un glossaire est utile pour expliquer des mots qui ne sont pas très usuels. Trouve des mots un peu différents et fais un glossaire. Si tu ne connais pas le mot, cherche sa définition dans le dictionnaire.</p>	<p>VOC6</p> <p>Choisis deux personnages très différents dans l'histoire. Écris leur nom et sous chaque nom, écris tous les mots que l'auteur a utilisés pour les décrire.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>VOC7</p> <p>De bons auteurs utilisent souvent des phrases différentes pour rendre leur histoire plus intéressantes. Au lieu de dire : « elle est fatiguée », l'auteur peut dire : « ses paupières se faisaient lourdes ». Trouve des phrases qui rendent l'histoire plus vivante.</p>	<p>VOC8</p> <p>Chaque auteur a une manière spéciale de jouer avec les mots. Choisis quelques phrases que tu as particulièrement aimées.</p>
<p>VOC9</p> <p>Un personnage utilise souvent un langage qui est différent du tien. Copie 6 phrases de l'histoire qui montrent cette différence.</p>	<p>VOC10</p> <p>Trouve un paragraphe que tu trouves bien écrit. Lis-le et fais-en une cassette. Joue la cassette en l'accompagnant d'un instrument de musique.</p>
<p>RP1</p> <p>Y a-t-il un personnage dans l'histoire que tu aimerais avoir comme ami? Nomme-le et écris pourquoi tu le choisirais.</p>	<p>RP2</p> <p>Il y a souvent des événements dans une histoire qui te rendent triste ou fâché. Décris un de ces événements et explique ta réaction.</p>
<p>RP3</p> <p>Trouve un ami qui a aussi lu l'histoire. Choisissez l'événement le plus important de l'histoire et mimez-le pour la classe.</p>	<p>RP4</p> <p>Aimerais-tu être un personnage de l'histoire? Y aurait-il une façon de changer l'histoire afin de rendre la vie plus facile pour ce personnage? Fais deux dessins pour illustrer tes idées.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>RP5</p> <p>Y a-t-il quelque chose dans l'histoire avec lequel tu n'es pas d'accord? L'auteur a-t-il expliqué quelque chose comme étant un fait ou une opinion? Explique ton désaccord.</p>	<p>RP6</p> <p>Ce livre est-il semblable à un autre que tu as lu? Écris un paragraphe expliquant ce qu'il y a de semblable; les personnages, les lieux, le type d'histoire, etc.</p>
<p>RP7</p> <p>Monte une petite pièce pour montrer un problème de l'histoire; un enfant qui s'échappe de la maison, un personnage qui n'a pas d'amis... Montre la solution au problème ou comment arriver à une solution.</p>	<p>RP8</p> <p>Écris une lettre à l'auteur ou l'illustrateur pour expliquer pourquoi tu as aimé l'histoire.</p>
<p>RP9</p> <p>Quels sentiments avais-tu quand tu as fini l'histoire? Fais une illustration qui représente tes sentiments. Attention aux formes et aux couleurs.</p>	<p>RP10</p> <p>Quelques événements sont importants, d'autres ne le sont pas. Choisis quelques événements pour démontrer ceci.</p>
<p>RP11</p> <p>Quelle était la partie la plus drôle dans l'histoire? Demande à un ami qui a lu l'histoire de t'aider à préparer un théâtre de marionnettes pour montrer cette partie.</p>	<p>RP12</p> <p>Y avait-il des personnages ou un groupe de personnes qui étaient maltraités dans l'histoire? Quels sont tes sentiments envers ces événements et explique pourquoi?</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

I1 Produis une illustration de ton chapitre préféré.	I2 Suggère un titre pour chaque chapitre.
I3 On va faire un film à partir de ton livre. Crée une affiche pour annoncer le film.	I4 Les phrases-clés sont très importantes au déroulement de l'histoire. Choisis-en une et écris-la sur une bannière. Trouve une manière intéressante de l'illustrer.
I5 Trouve 3 ou 4 autres personnes qui ont lu ce livre. Planifie et crée une murale qui montre les événements importants de l'histoire.	I6 Les événements dans l'histoire ont lieu durant une certaine période de temps. En commençant au premier chapitre, trouve des mots qui montrent le temps qui passe.
I7 Trouve 3 ou 4 autres élèves qui ont aussi lu le livre. Crée la scène qui montre le point culminant de l'histoire.	I8 Fabrique des personnages en feutre pour illustrer l'histoire. Utilise ces personnages pour raconter l'histoire à la classe.

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>I9</p> <p>Dessine une ligne du temps qui montre les événements de l'histoire. Montre ces événements avec des étiquettes ou avec des illustrations.</p>	<p>I10</p> <p>On te demande passer un commentaire sur ton livre pour un article de journal. Fais un résumé de l'histoire. Donne une note au livre et explique ta décision.</p>
<p>I11</p> <p>Choisis un événement excitant dans l'histoire. Fais-en une illustration pour le journal. Écris un court commentaire en-dessous pour attirer l'attention des lecteurs.</p>	<p>I12</p> <p>Choisis de la musique qui accompagnerait bien cette histoire. Enregistre cette musique et joue la cassette pendant que tu lis ta section préférée à la classe.</p>
<p>I13</p> <p>Trouve 2 autres personnes qui ont lu le livre. Demande à une personne de lire une partie de l'histoire à la classe pendant que les deux autres font les sons qui l'accompagnent.</p>	<p>I14</p> <p>Dessine une couverture pour ton livre.</p>
<p>S1</p> <p>Est-ce qu'on mentionne quelque chose dans l'histoire dont tu voudrais en savoir plus? Dresse une liste de questions et fais de la recherche pour en trouver les réponses.</p>	<p>S2</p> <p>Si tu devais écrire un autre chapitre pour ce livre, de quoi s'agirait-il? Fais un plan de tes idées et illustre-les.</p>

## Annexe 12

### Activités de lecture (suite)

<p>S3</p> <p>Demande à un ami qui a lu le livre de t'aider à ajouter des événements à l'histoire. Crée une scène, montre-la à la classe et explique pourquoi elle accompagnerait bien l'histoire.</p>	<p>S4</p> <p>Choisis un événement de l'histoire et fabrique un livre d'illustrations pour l'accompagner.</p>
<p>S5</p> <p>L'auteur de ton livre a-t-il écrit d'autres livres? Y a-t-il d'autres livres qui utilisent les mêmes personnages? Fais-en une bibliographie.</p>	<p>S6</p> <p>Écris une pièce qui utilise les personnages de ton livre.</p>
<p>S7</p> <p>Crée une danse qui montre les sentiments et l'atmosphère de l'histoire.</p>	<p>S8</p> <p>Comment est-ce que les illustrations aident à raconter l'histoire? L'illustrateur a-t-il illustré d'autres livres? Fais-en une comparaison.</p>
<p>S9</p> <p>Si tu as appris à fabriquer quelque chose en lisant ton livre, écris-en les directions et fais-en une illustration pour que tes amis apprennent comment le faire aussi.</p>	<p>S10</p> <p>Ton livre se passe à quelle période de temps? Trouve des images ou des photos de tableaux qui donnent plus d'information au sujet des gens et de leurs coutumes.</p>



**Annexe 13**  
**Mots connecteurs**

## Annexe 13

### Mots connecteurs

STRUCTURE DU TEXTE	MOTS CONNECTEURS
L'ÉNUMÉRATION	<i>suiuant(e), puis un(e) autre, finalement, de plus, en outre, ensuite, premièrement, deuxièmement, troisièmement, aussi, en plus, par ailleurs, aussi bien que, et, de nombreux, beaucoup de, quelques, plusieurs, en dernier lieu</i>
ORDRE CHRONOLOGIQUE	<i>premièrement, deuxièmement, troisièmement, finalement, bientôt, enfin, puis, maintenant, immédiatement, auparavant, à ce moment-là, en conséquence, jusqu'à, pendant que, entre-temps, déjà, ensuite, après, durant, pendant ce temps, par la suite</i>
CAUSE	<i>car, en effet, parce que, puisque, étant donné, à cause de, en raison de</i>
EFFET	<i>pour cette raison, de manière à, par conséquent, considérant que, d'où, ainsi, en conséquence, selon, résultant de, alors, il s'ensuit que, donc, c'est pourquoi</i>
COMPARAISON	<i>comme, plus que, moins que, autant que, comparativement à, tandis que, mais, de même que, aussi bien que</i>
CONTRASTE	<i>même si, cependant, autrement, bien que, d'un autre côté, en dépit de, au contraire, néanmoins, malgré, plutôt, ne pas, en contrepartie, toutefois, d'ailleurs</i>
BUT	<i>pour que, afin que.</i>

**Annexe 14**  
**Activités d'écriture**

## Annexe 14

### Activités d'écriture

un accusé de réception  
une affiche (un placard)  
une affiche (un poster)  
une annonce (un avis)  
un article  
un article de fond  
un aveu (une confession)  
un avis (une notification)  
une biographie  
une brochure  
une carte de voeux  
une carte postale  
un catalogue  
un certificat  
une chanson  
une charte (un acte constitutif)  
un compte rendu (un procès-verbal)  
un compte rendu de voyage (un documentaire  
touristique) (un récit de voyage)  
une constitution  
une critique  
un croquis (une esquisse)  
un curriculum vitae  
une déclaration  
un décret  
une définition  
un dépliant  
un dessin animé  
un dialogue  
une diffamation  
des directions  
un dossier judiciaire (une affaire judiciaire)  
un éditorial (un article de tête)  
une épitaphe  
une étiquette  
un formulaire  
un glossaire (un lexique)  
un guide  
une histoire  
un horaire  
un horoscope  
une instruction (une directive)  
un inventaire  
une invitation  
un journal  
un journal intime (un agenda)  
un journal plein format  
une lettre  
une liste  
une manchette (un gros titre)  
un manifeste  
un manuel  
un menu  
un monologue  
des mots croisés  
une note de service  
des notes  
une notice nécrologique  
une nouvelle  
un ordre du jour  
un panégyrique  
une paraphrase  
une parodie  
des paroles  
un pastiche  
une pétition  
une pièce de théâtre  
un poème  
une prévision  
des prévisions météorologiques  
une prière  
une proclamation  
un programme  
un programme d'études  
un prospectus

---

## Annexe 14

### Activités d'écriture (suite)

une publicité  
un questionnaire  
un rapport (un compte rendu)  
un rapport (un dossier)  
une recette  
une rédaction (une composition)  
une référence  
un registre  
une règle (un règlement)  
un répertoire d'adresses (un annuaire des téléphones)  
un résumé (un curriculum vitae)  
un résumé (un précis)  
une revue (un périodique)  
un roman  
une romance (*musique*) (une ballade)  
(*littérature*)  
un scénario  
un sermon  
un slogan  
un sommaire (un résumé)  
un sonnet  
un sous-titre (une légende)  
un témoignage (une déposition) (une déclaration) (une attestation)  
un témoignage d'estime  
un testament  
un texte de présentation, p. ex. : pour un livre



**Annexe 15**  
**Genres littéraires**

## Annexe 15

### Genres littéraires

#### LE RÉCIT

##### 1. Pourquoi analyser un récit?

- L'analyse du récit nous aide à mieux saisir, à mieux apprécier et à mieux comprendre le récit.
- L'analyse nous révèle comment de simples mots plongent le lecteur dans un autre univers.

##### 2. L'histoire et le récit

- Ces mots ne sont pas synonymes.
- L'*histoire*, c'est ce qui arrive, ce qui s'est passé.
- Le *récit*, dans son sens le plus large, c'est l'histoire racontée avec des mots ou des images.
- Le style de l'auteur s'exprime dans la tension entre l'histoire et le récit.
- Le plaisir du texte relève de l'histoire et du récit.
- La *grammaire du récit* concerne la structure sous-jacente aux histoires.
- Le *schéma du récit*, c'est la représentation interne cognitive des parties de l'histoire dans l'esprit du lecteur.
- Le *récit*, c'est le résultat des choix de l'auteur :
  - la narration: c'est la manière dont l'histoire est racontée
  - le récit (au sens restreint): c'est ce que la narration met en scène - le héros, la quête, le système de personnages, le temps et l'espace
  - la langue: le style et le vocabulaire

##### 3. La narration

- Le *narrateur* c'est celui ou celle qui raconte :
  - la 1<sup>re</sup> personne : le personnage principal, un personnage secondaire, un témoin
- Le *focalisateur* c'est la personne qui regarde, qui voit ce qui se passe.
- Le *narrataire* c'est la personne à qui le narrateur s'adresse, à qui le narrateur raconte.

##### 4. Le récit

- Le *héros* : le personnage à travers qui l'auteur tente de toucher le lecteur.
- La *quête*: c'est l'objet de la recherche.
  - l'espace (roman d'aventures)
  - l'Ouest (roman Western)
  - le futur (roman science-fiction)
  - l'enquête (roman policier)

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

- le plaisir et l'amitié (littérature enfantine)
- l'amour et l'intégration (littérature adolescente)
- Le *système de personnages* :
  - les *adjuvants* : aident le héros dans sa quête
  - les *opposants* : s'opposent à la réalisation de la quête du héros
  - les systèmes de personnages sont d'habitude structurer en paires
- Le *temps* :
  - *le temps de l'histoire* : la durée de l'histoire
  - *le temps du récit* : le temps de lire l'histoire
- L'*espace* : c'est plus que le décor; l'espace peut renseigner sur le personnage, nourrir l'action ou devenir le thème central

#### 5. La langue

- C'est le choix des mots, l'agencement des mots, la magie des mots.

## LA GRAMMAIRE DU RÉCIT

#### 1. L'exposition

La description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire.

#### 2. L'événement déclencheur

La présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire.

#### 3. Les complications (Les péripéties)

Comprennent :

- la réaction du personnage
- le but
- la tentative

#### 4. La résolution

Le dévoilement des résultats fructueux et infructueux des essais de résolution de problème.

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

#### 5. La fin

La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative).

#### 6. La morale

La leçon que l'on peut tirer de l'histoire (facultative).

## LA NARRATION

### 1. Définition

La narration est un récit écrit et détaillé, d'un événement réel ou fictif, avec l'ensemble des faits et des circonstances qui l'ont produit, qui le constituent ou qui en découlent.

### 2. Parties

- L'introduction (exposition) fait connaître :
  - les circonstances de temps et de lieu
  - les personnages
  - la situation ou les antécédents de l'action
- Le noeud (corps, développement), c'est l'action proprement dite qui se déroule suivant une certaine progression. On rapporte les faits, les sentiments ou les réflexions de manière à soutenir l'intérêt et la curiosité du lecteur.
- Le dénouement (conclusion) fait connaître les résultats de l'action et le sort des personnages

### 3. Particularités

Dans certaines narrations et récits, le temps et le lieu ne sont pas indiqués. Parfois, ils ne le sont que par un mot ou par un groupe de mots. Il en est de même pour les personnages qui tantôt ne sont pas décrits, tantôt ne le sont que par un nom. Seul l'événement est développé.

Il arrive que dans certaines narrations ou certains récits, l'auteur s'arrête à décrire le lieu (il fait une description du lieu) et les personnages (il fait un ou des portraits) dans la narration.

---

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

#### LE ROMAN

##### 1. Définitions

- C'est un genre qui englobe tout, sans règles fixes ni cadre défini.
- C'est un document humain issu à la fois de l'imagination et de l'observation qui représente la réalité plus ou moins idéalisée. (Suberville).
- C'est une forme littéraire qui permet de voir se dérouler une aventure humaine qui éveille un écho dans l'âme du lecteur et le satisfait. (Suberville).
- C'est une oeuvre d'imagination en prose assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures. (Petit Robert).
- C'est un genre qui offre à l'âme la diversion et l'évasion.

##### 2. Objets du roman

- l'homme et le monde
- le milieu physique : la nature, la civilisation
- le milieu moral : les coutumes, les traditions, l'éducation, la religion
- la vie multiple : politique, sociale, économique, publique
- les passions humaines : l'amour, la jalousie, l'orgueil, etc.
- tout, le réel et le possible où le rêve se mêle à la réalité

##### 3. Les personnages

- la diversité est extrême
- la description du comportement des personnages
- le nombre de personnages dépend de l'ampleur du sujet

## **Annexe 15**

### **Genres littéraires (suite)**

- le romancier doit s'effacer et nous laisser complètement à ses héros
- l'analyse par le narrateur des sentiments, des pensées, des passions ou des réflexions du personnage
- les personnages apportent des jugements les uns sur les autres
- le dialogue ou le monologue permet à l'auteur de faire passer ses impressions, ses réflexions

#### **4. Éléments du roman**

- la narration d'une série d'événements
- l'intrigue introduit la notion de causalité dans l'enchaînement des diverses péripéties qui reposent sur une tension de plus en plus forte ou marquée et résolue à la fin du récit
- l'action est le jeu des forces opposées ou convergentes
- certains éléments sont d'ordre
  - psychologique, centré sur le(s) personnage(s)
  - dramatique, axé sur les événements, les circonstances
  - etc.

#### **5. Qualités du roman**

- action
- intérêt
- progression
- etc.

#### **6. Composition**

Il n'y a rien de plus souple et de plus malléable que la forme romanesque. Le roman échappe facilement à une classification de structure.

- structure classique : exposition, noeud et dénouement

---

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

- une structure qui suscite constamment l'intérêt du lecteur par des problèmes résolus au fur et à mesure que le récit progresse
- une formule moderne où tous les éléments sont enchevêtrés de telle sorte que le lecteur fait appel à une gymnastique intellectuelle afin de découvrir l'âme du récit et sa signification profonde et cachée

#### 7. Style

Le roman peut emprunter tous les styles selon les sujets, les auteurs et les époques.

#### 8. Espèces

Le roman est un genre sans règles fixes ni cadre défini. Ainsi il s'est ramifié en de nombreuses espèces qui relèvent surtout de l'évolution historique et non uniquement de la théorie proprement dite.

#### 9. Le portrait physique

- C'est la description extérieure d'un personnage ou d'un animal. Il énumère surtout les traits du visage et du corps mais parfois la description peut s'appuyer sur l'aspect vestimentaire.
- Les éléments de l'aspect physique :
  - la physionomie: les traits et les expressions
  - les membres, la stature, les proportions
  - la démarche, les gestes
  - la voix
  - le vêtement
  - le portrait physique peut être une simple esquisse. On se limite à décrire un aspect particulier de l'individu

#### 10. Le portrait moral

- Ce genre de portrait ne décrit que l'aspect moral ou intellectuel d'un personnage. On s'attache davantage à son caractère, son tempérament, ses habitudes, ses qualités, ses défauts, ses goûts et aux particularités de son esprit.
- Les éléments du portrait moral :
  - la raison des actes du personnage

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

- les sentiments qui animent le personnage
- les idées, les impressions et les sensations de l'individu

#### 11. Les qualités du portrait physique ou moral

- L'unité : Il faut que tous les éléments particuliers du portrait soient subordonnés au trait dominant afin que l'impression d'ensemble soit unique.
- La vérité : Pas un détail du portrait ne doit être pris en dehors du réel ou du vraisemblable.
- La vie : Le personnage doit être animé; il doit parler, vivre, agir sous nos yeux, éveiller en nous des sentiments de peur, de pitié, de joie, etc.  
(*Comment composer mon devoir français*, G. Fournier, Édition de Gigord, Paris, 1969)

#### 12. La construction ou le plan du portrait (physique ou moral)

Le portrait n'est qu'une forme de description. La rédaction d'un portrait se fera donc sensiblement sur le même plan que celle d'une description.

- L'introduction (exposition)  
Elle donne une vue d'ensemble et présente un trait dominant.
- Le noeud (corps, développement)  
La suite de détails sera présentée logiquement en fonction des traits dominants que l'on veut faire ressortir.
- Le dénouement (conclusion)  
Une considération morale ou un trait particulier mis en évidence vers la fin du portrait peut suggérer au lecteur un sentiment et lui faire mieux apprécier la psychologie du personnage.

---

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

#### LE CONTE

##### 1. Définitions

- un récit d'aventures imaginaires destinées à plaire, à toucher, à amuser ou à instruire
- un récit de faits réels transformés par le conteur et comportant une couleur prodigieuse ou une pointe satirique
- un récit d'un événement dramatique dans la vie d'un seul personnage
- un récit de faits réels pris sur le vif; c'est une observation de la vie

##### 2. Buts

Le conte ne cherche pas à donner une impression de la réalité mais à dépayser par le merveilleux, le fantastique, le mystère et la féerie ou à styliser la réalité pour amuser ou pour instruire.

##### 3. Personnages

- Les personnages sont simplifiés ou grossis et présentent un aspect de la nature humaine. Ils échappent parfois aux lois de la vie (géants, nains, etc.).
- Les personnages sont des créations poétiques évoquant nos rêves, nos désirs de perfection et qui s'adressent à notre sensibilité.
- Les personnages peuvent parfois être des symboles philosophiques.
- L'auteur cherche à donner le sentiment d'une présence et non à donner aux personnages une existence qui puisse paraître réelle.

##### 4. L'action du conte

- Elle est une longue série d'aventures, ... toute une vie, ... de longs voyages, ... des choses imaginaires, ... d'extraordinaires aventures.
- Les aventures sont présentées sommairement et on ne cherche pas à les faire exister devant le lecteur.

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

- Les aventures arrivent à une fin précise et à un dénouement rapide ...l'action est courte; elle a une unité dramatique; elle contient un minimum de décors; elle va droit au but proposé le plus vite qu'il est possible.

#### 5. Sortes de contes

- Contes merveilleux
- Contes réalistes
- Contes fantastiques
- Contes satiriques
- Contes philosophiques

### LE THÉÂTRE ET LE MONOLOGUE

1. L'action théâtrale est la représentation d'un ensemble de faits sous la forme du monologue ou du dialogue, au moyen de personnages.
2. C'est un art visant à représenter devant un public, selon les conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une suite d'événements où sont engagés des êtres humains agissant et parlant. (Petit Robert)
3. **Buts de l'enseignement du théâtre/monologue**
  - Développer l'habileté à lire des pièces de théâtre et à reconnaître les principales caractéristiques de ce genre littéraire.
  - Développer l'habileté à comprendre et à exprimer oralement des sentiments ou des émotions à travers des personnages.
  - S'initier au jeu dramatique et aux éléments de mise en scène.

Si *initier l'élève au jeu dramatique* semble dépasser le but principal de *développer le goût de la lecture*, il faut reconnaître que la mise en scène en soi peut servir de stratégie pour apprécier ce genre littéraire.

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

#### 4. Notes sur l'art dramatique

##### a) *La forme dramatique*

L'intrigue est la suite des faits logiquement liés. Elle se compose de l'exposition, du noeud et du dénouement.

- *L'exposition* fournit les indications préalables et nécessaires : le lieu, le temps de l'action, la situation initiale ou le sujet; les personnages avec les traits dominants de leur caractère.
- *Le noeud* est l'accumulation progressive des événements qui viennent compliquer ou perturber la situation initiale des personnages. Il peut être composé d'épisodes et/ou de péripéties lesquels constituent l'intrigue.
- *Le dénouement* apporte la solution au problème posé et fixe le sort des personnages principaux.

#### 5. Les personnages

Chaque personnage manifeste un caractère qui lui est propre en plus d'être vraisemblable. Même si l'auteur a amplifié un trait de son caractère, le personnage doit être conforme à la réalité. Il doit parler selon son âge, son caractère et selon l'époque et le milieu où il se trouve.

## LA POÉSIE

#### 1. Définition

Un poème est un texte - en vers ou en prose - dont la lecture ou l'audition provoque un charme, un trouble, un émoi, un sentiment de qualité variable selon l'imagination de la sensibilité du lecteur ou de l'auditeur.

#### 2. La versification

L'étude approfondie des règles techniques de la poésie ne fait pas partie des résultats d'apprentissage en littérature au secondaire. Cependant, les notions suivantes de la versification ont été ajoutées à l'intention de l'enseignant qui souhaite les présenter à ses élèves dans le but de faire reconnaître les caractéristiques de ce genre et, à la longue, de développer le goût de la poésie.

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

Une *strophe* regroupe un ensemble de vers. Une strophe de deux vers s'appelle un *distique*, de trois vers un *tercet*, de quatre vers une *quatrain*.

Un vers peut être décomposé en *syllabes*. Pour compter les syllabes il faut faire attention aux mots qui se terminent en « e » :

- le « e » à la fin d'un vers ne compte pas  
... avec la têt(e)  
(1 syllabe)
- le « e » suivi d'une voyelle ne compte pas  
... fredonn(e) une chanson  
(1 syllabe)
- le « e » suivi d'une consonne compte pour une syllabe  
...dessine son image  
(1 syllabe)

Le *mètre* (ou le *ped*) d'un vers est déterminé par le nombre de syllabes. Un vers de 8 mètres s'appelle un *octosyllabe*, un vers de dix mètres un *décasyllabe*, et un vers de douze mètres s'appelle un *alexandrin*.

### LA CHANSON

Étant donné l'étroite relation entre la chanson et la poésie, les stratégies suggérées ici pourront se réaliser autant pour la poésie que pour la chanson. Il faut reconnaître que la chanson ne constitue qu'une autre porte d'entrée dans le monde de la poésie. D'ailleurs, s'il importe d'enseigner des poèmes ayant une certaine *valeur littéraire*, l'urgence n'en est pas moins pour la chanson.

Comme pour la littérature en général, l'élève doit entendre une variété de musique : rock, populaire, folklorique, provenant d'une variété de régions : le Canada, l'Europe et ailleurs. Plutôt que de présenter ce genre littéraire d'un seul coup, comme un roman, il est préférable que l'enseignant aborde la chanson de temps à autre au cours de l'année scolaire.

Vu le rôle privilégié de la musique dans la vie des adolescents, ce genre de littérature présente l'occasion « par excellence » pour le maître d'enseigner à partir du vécu de ses élèves pour ensuite les faire réfléchir, comparer, analyser, évaluer.

Au-delà du phénomène de la culture qui sous-tend l'enseignement de la chanson, ce genre littéraire sert d'outil précieux à l'enseignement du rythme, intonation et prononciation de la langue. Encore sur le plan linguistique, les notions de lexique et de syntaxe sont aussi abordables à partir de la chanson. Cependant, retenons une mise en garde; car le but de l'enseignement de la chanson et de la poésie est de développer le *goût* ainsi qu'une solide compréhension de ces genres littéraires.

## Annexe 15

### Genres littéraires (suite)

La sélection judicieuse en musique assurera le succès des activités. Il importe d'établir des critères de sélection :

- Quel est le but de l'audition?
  - Écouter pour le plaisir?
  - Pratiquer la prononciation?
  - Présenter une leçon de culture?
  - Autre?
- La chanson a-t-elle une valeur littéraire?
- La chanson est-elle au niveau linguistique des élèves?
- Est-ce que la chanson se porte bien à l'audition quant à l'élocution, à la vitesse et à l'accompagnement musical?

#### LA BANDE DESSINÉE

La bande dessinée a finalement trouvé sa place dans la littérature, même si certains questionnent encore son rôle dans un milieu d'apprentissage. Il faut toutefois reconnaître que ce genre littéraire offre un riche éventail de lectures aussi variées que le roman. La bande dessinée mérite d'être lue, analysée et critiquée afin de permettre à l'élève de mieux apprécier les oeuvres de qualité.

Étant donné que l'objectif en littérature est de développer le « goût de la lecture », il faut éviter de trop s'attarder sur la technique de la bande dessinée, ni sur les productions écrites. Cependant, ces dernières activités sont valables dans la mesure où elles encouragent la créativité artistique.

#### LE JOURNAL

##### *Les buts de l'enseignement du journal en littérature*

Le journal est le document authentique par excellence. Il est l'outil pédagogique d'actualité qui offre une variété de textes signifiants et d'intérêt particulier aux élèves. L'initiation au journal en littérature permet une ouverture d'esprit à ce média. Elle développe des habiletés nécessaires à la recherche, à l'analyse et à l'esprit critique. En plus du potentiel immense du journal en tant que source d'information, l'élève apprend à utiliser le journal pour se divertir et, par ce fait même développer le goût de la lecture.

Finalement, le journal ne s'enseigne pas d'un seul coup. Plutôt, c'est un outil d'actualité dont on se sert selon les besoins au cours de l'année.



**Annexe 16**  
**Lexique**

## **Annexe 16**

### **Lexique**

#### **Apprentissage coopératif**

Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes où il existe une interdépendance positive.

#### **Auto-appréciation**

Appréciation que l'élève fait de ses progrès selon des buts personnels ou les résultats d'apprentissage identifiés dans un programme d'études.

#### **Compétence langagière cognitivo-académique**

La capacité de l'élève à utiliser la langue pour diverses fonctions dans des situations diversifiées et pour des buts particuliers. Au niveau cognitivo-académique l'élève travaille à un plus haut niveau de complexité, en manipulant l'information, en la schématisant et en la présentant sous une nouvelle forme.

#### **Compétence médiatique**

La capacité de l'élève à utiliser les différents médias (télévision, radio, Internet, etc.) pour diverses fonctions dans des situations diversifiées et pour des buts particuliers.

#### **Constellation**

Une représentation graphique où on fait des liens entre des idées et un thème principal. Ces associations sont ensuite regroupées par catégorie.

#### **Contenu notionnel**

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

#### **Échelle d'appréciation**

Instrument qui permet de consigner son opinion à propos des qualités d'un apprentissage ou d'une performance.

#### **Élément déclencheur**

Un fait qui rompt la situation initiale dans une nouvelle littéraire et qui oblige le personnage à réagir. Dans un conte c'est l'élément qui fait que le héros ou l'héroïne reçoit une mission.

#### **Éléments prosodiques**

Éléments phoniques (accent, durée des phonèmes) qui caractérisent le mot, la syllabe.

---

## **Annexe 16**

### **Lexique (suite)**

#### **Enseignement explicite**

Méthode d'enseignement qui aide les élèves à intérioriser de l'information pertinente. L'enseignant présente le contenu en petites étapes et vérifie la compréhension des élèves. Il aide les élèves à observer, à représenter l'information, à organiser les idées et à résumer et à appliquer les notions acquises. Les élèves apprennent à être des apprenants autonomes.

#### **Exposé**

Bref discours sur un sujet précis.

#### **Fiches anecdotiques**

Descriptions écrites des observations de l'enseignant au sujet de l'élève.

#### **Figures de style**

Effet de signification produit par une construction particulière de la langue qui s'écarte de l'usage le plus courant (par exemple, métaphore, oxymore, comparaison, etc.).

#### **Grille d'observation**

Un instrument qui sert à constater les stratégies d'étude ou d'apprentissage utilisées par l'élève pour exécuter une tâche. Il est particulièrement utile pour connaître la démarche employée par l'élève.

#### **Grille critériée**

Ensemble de critères sur lesquels se base l'appréciation de rendement d'une compétence.

#### **Indicateur de rendement**

Comportement ou élément d'une performance ou d'un processus qui renseigne sur la progression ou la réalisation de résultats établis.

#### **Indices morpho-syntaxiques**

Signes qui aident au processus de lecture en relation entre les énoncés. Ils se réfèrent en particulier à la morphologie (classement des mots en catégories verbes, adjectifs, etc.) et à la syntaxe (les règles grammaticales régissant l'ordre des mots, la ponctuation et la construction des phrases).

#### **Interlocuteur**

Personne qui parle, converse avec une autre.

#### **Matrice**

Tableau d'éléments disposés en lignes et en colonnes.

## **Annexe 16**

### **Lexique (suite)**

#### **Mots connecteurs (ou marqueurs de relation)**

Les mots ou groupes de mots qui servent à marquer explicitement la relation entre les éléments d'une phrase ou entre les phrases.

#### **Objectivation**

Processus de rétroaction par lequel l'élève prend conscience du degré de réussite de ses apprentissages, se fixe de nouveaux buts et détermine les moyens pour parvenir à ses fins.

#### **Péripéties**

Changement brusque de la situation dans une pièce de théâtre ou un récit.

#### **Portfolio**

Ensemble des pièces, travaux, exposés que l'élève propose comme preuve de son apprentissage.

#### **Proposition principale**

Une unité constituée d'un énoncé composé en général d'un groupe nominal et d'un groupe verbal qui dans un groupe de propositions, exprime assez souvent l'idée principale. Elle commande à une ou plusieurs autres propositions qui lui sont subordonnées. Elle ne dépend d'aucune, mais elle a une ou plusieurs propositions sous sa dépendance.

#### **Proposition secondaire**

Une proposition qui dépend d'une autre proposition et lui est rattachée par un mot-outil de subordination (une conjonction, un pronom relatif). La proposition subordonnée complète ou modifie le sens de la proposition principale dont elle dépend.

#### **Récit**

Type d'écrit (réel ou fictif) appartenant au genre narratif, avec une structure qui lui est propre (situation initiale, noeud, situation finale).

#### **Recueil**

Compilation.

#### **Réflexion**

Retour de la pensée elle-même en vue d'examiner plus à fond l'apprentissage ou l'appréciation de rendement effectuée.

---

## **Annexe 16**

### **Lexique (suite)**

#### **Registre de langue**

On distingue trois registres de langue en français (langue familière, courante ou soutenue).

À chaque registre correspond une syntaxe, une prononciation ou encore un vocabulaire spécifique.

#### **Réinvestissement**

Dans cette étape de la démarche pédagogique, l'élève réutilise les habiletés, les connaissances et les techniques acquises dans des activités ultérieures. Il établit des liens entre ce qu'il vient d'apprendre et son vécu personnel.

#### **Représentation**

La gamme des moyens qui permettent à l'élève de créer une signification (théâtre, musique, mouvement, etc.).

#### **Représentation graphique**

Un schéma qui illustre des liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un texte quelconque. Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques (p. ex. la constellation, la matrice, l'étoile, etc.).

#### **Résumé**

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

#### **Synthèse**

Opération intellectuelle par laquelle on rassemble les éléments de connaissance concernant un objet de pensée en un ensemble cohérent.

#### **Visionnement**

La signification donnée aux textes qui font partie de l'environnement visuel naturel et fabriqué dans lequel nous vivons (p. ex. les films, des chutes d'eau, etc.).



# **Bibliographie**

# BIBLIOGRAPHIE

- ABAMI, P.C. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Traduction de *Classroom Connections*, Montréal (Québec), Les Éditions de la Chenelière.
- ALBERTA EDUCATION. Language Services Branch (1994). *Sciences - Secondaire deuxième cycle. Guide d'enseignement. Document provisoire*.
- ARMBRUSTER, B., ANDERSON, T. et OSTERTAG, J. (1989). "Teaching Text Structure to Improve Reading and Writing". *The Reading Teacher*, vol. 43, n° 2, p. 130-138.
- ARPIN, L. et CAPRA, L. (2001), *L'apprentissage par projets*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- BÉLAIR, Louise M. (1995). *Profils d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal (Québec), Les Éditions de la Chenelière, Inc.
- BELLANCA, J. et FOGARTY, R (1995), *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*, (Polatine, Illinois), IRI/Skylight Publishing Inc.
- BELLAVANCE, R.E., (1991). « L'enseignant face à l'erreur ». *Le journal de l'immersion*, vol. 15, n° 1, juillet 1991.
- BERKOWITZ, S. (1986). "Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory of Expository Reading". *Reading Research Quarterly*, vol. XXI, n° 2, p. 161-179.
- BLAIN, R. (1988). *Guide d'écriture*. Montréal (Québec) : Vézina Éditeur.
- BLAIN, R. (1990). « Le discours argumentatif dans tous ses états. » *Québec français*, automne 1990, n° 79.
- BLAIN, S. (1995). « Écrire et réviser avec ses pairs. » *Québec français*, printemps 1995, n° 97.
- BLOOM, B.S. (1977). *Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I - Cognitive Domain*. New York: Longman.
- BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor, 205 p.
- BROWN, G. et YULE, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALVÉ, P. (1991). « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question ». *Le journal de l'immersion*, vol. 15, n° 1, juillet 1991.
- CALVÉ, P. (1993). « Pour enseigner le français... en français ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50,1.
- CARMANT, N. (1995). *Étapes d'apprentissage du français en première secondaire. Une approche simplifiée. Fiches d'accompagnement*. Montréal (Québec) : Lidec inc.
- CARMANT, N. (1995). *Étapes d'apprentissage du français en deuxième secondaire. Une approche simplifiée. Fiches d'accompagnement*. Montréal (Québec) : Lidec inc.
- CARMANT, N. (1995). *Étapes d'apprentissage du français en troisième secondaire. Fiches d'accompagnement*. Montréal (Québec) : Lidec inc.
- CARMANT, N. (1995). *Étapes d'apprentissage du français en quatrième secondaire. Fiches d'accompagnement*. Montréal (Québec) : Lidec inc.
- CARMANT, N. (1995). *Étapes d'apprentissage du français en cinquième secondaire. Fiches d'accompagnement*. Montréal (Québec) : Lidec inc.

- CARON, J. (1994). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- CARON, J. (1997). *Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- CASE, W. B. et al. (1996). *Destinations Nouveaux Horizons*. Toronto (Ontario) : Copp Clark Ltd.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching." *TESOL Quarterly*, 25, p. 459-480.
- CHAMOT, A.U. (1981). "Application of Second Language Acquisition Research to the Bilingual Classroom". *Focus* 8.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J.S. (1993). *Le point sur . . . La phonétique en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc.
- CHARTRAND, S.G. (1995). « Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. » *Québec français*, printemps 1995, n° 97.
- CHARTRAND, S.G. et al (2001). *Apprendre à argumenter 5<sup>e</sup> secondaire*. Saint-Laurent (Québec) : EPRI.
- CHASE, N.D. et HYND, C.R. (1987). "Reader Response : An Alternative Way to Teach Students to Think About Text." *Journal of Reading*, 30, 6. p. 530-540.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE QUÉBEC (1998). *L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- COTENTIN-REY, G. (1995). *Le résumé, le compte rendu, la synthèse*. Paris : Éditions CLÉ International.
- CUMMINS, J. (1980). "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education". *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- CUMMINS, J. (1983). "Language Proficiency and Academic Achievement." *Issues in Language Testing Research*. Washington, D.C.: Newbury House.
- CUMMINGS, J. et M. SWAIN (1986). *Bilingualism in Education*. New York, Longman Inc.
- DANIELS, H. (2002). *Literature Circles Voices and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Markham (Ontario): Pembroke Publishers.
- DAY, E. & Shapson, S. (1991). "Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study." *Language Learning*, 41, p. 25-58.
- DENHIÈRE, G. (1984). « Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. » G. Denhière (éd.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, p. 15-44. Lille : PUL.
- DESCHÊNES, A.J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- ÉRICSON, B., HUBLER, M., BEAN, T., SMITH, C. et BELLONE MACKENZIE J. (1987) "Increasing Critical Reading in Junior High Classrooms". *Journal of Reading*, vol. 30 n° 5, p 430-440.
- FANSELOW, J. (1977). "The Treatment of Error in Oral Work". *Foreign Language Annals*. 10(5) : 583-59.
- FORTIER, G. (1994). « Propos sur le vocabulaire. » *Québec français*, hiver 1994, n° 92.
- GAGNÉ, E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper and Row.

- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- GAUDET, A. et G. PELLETIER (1993). "English and Mathematics Achievements in French Immersion Programmes". *The Canadian School Executive*, May 1993.
- GENESE, F. (1987). *Learning Through Two languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass., Newbury House, 213 p.
- GENESE, F. (1988). « L'immersion française: une histoire à succès ». *Québec français* 70, mai.
- GENESE, F. (1990). "Beyond Bilingualism: Sociocultural Studies in Immersion" in *So You Want Your Child to Learn French!* B. Fleming et M. Whitla (éd.). Ottawa, Canadian Parents for French, 146 p.
- GENESE, F. (1992). « Intégration de la langue seconde et des contenus de matières scolaires ». *Bulletin de l'AQEFLS* 13, 3-4.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur.
- GOVERNEMENT DU MANITOBA. Éducation et Formation professionnelle Manitoba / Bureau de l'éducation française (1995). *Pédagogie différenciée. Français langue maternelle et Sciences humaines* 53-54.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide pédagogique, secondaire, français langue seconde*.
- HARLEY, B. & SWAIN, M. (1984). "The Interlanguage of Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching." in A. Davies, C. Criper & A.P.R. Howatt (Eds.), *Interlanguage*, pp. 291-311. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- HOLMES, B. (1983). "The Effect of Prior Knowledge on the Question Answering of Good and Poor Readers". *Journal of Reading Behavior*, vol. 14, n° 4.
- HOWDEN, J. et H. MARTIN. (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- HOWDEN, J. et M. KOPIEC. (2000). *Ajouter aux compétences Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- HULLEN, J. et F. LENTZ (1991). « Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion ». *Études de linguistique appliquée* 82, avril-juin.
- HYERLE, D. (1995). "Thinking Maps : Seeing is Understanding." *Educational Leadership*, 53(4), 85-89.
- JENSEN, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- JOHNSTON, P. (1984). "Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias". *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 2, p. 219-240.
- JEAN, G. (1996). *Avec Brio Guide pratique de communication*. Scarborough (Ontario) : Prentice Hall Ginn Canada.
- JONES, B.F., PIERCE, J. HUNTER B., *Educational Leadership*, Dec 1988/Jan 1989. p. C-25a-C-25b.
- KRASHEN, S.D. (1984). *Writing : Research, Theory and Application*. Cambridge: Pergamon.

- LALANDE, J.F. 1982. "Reducing Composition Errors". *The Modern Language Journal*. 66(2)
- LAMBERT, W. E. et G. R. TUCKER, (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass., Newbury House, 248 p.
- LAPKIN, S. et M. SWAIN (1984). « Faisons le point ». *Langue et société* 12, hiver.
- LAURIN, J. (1979). *L'expression orale. L'improvisation, la lecture, la création collective, le débat*. Éditions Études Vivantes Ltée. Québec.
- LAZEAR, D. (1991). *Seven Ways of Teaching The Artistry of Teaching with Multiple Intelligence*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Boucherville (Québec) : Les Éditions françaises inc.
- LEFEBVRE, R. et C. L'ITALIEN (1998). *Le petit lexique pour réussir ses productions écrites*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- LEKI, I. (1991). "Twenty-five Years of Contrastive Rhetoric". *TESOL Quarterly*, 25 (1).
- LUSIGNANT, G. (1995). « La lecture stratégique au secondaire ». *Québec français*, Hiver 1995, n°. 96.
- LUXARDO, C. et H. POTELET (1997). *Le français au collège 5<sup>e</sup> De la lecture des textes à l'expression*. Paris (France) : Hatier.
- LUXARDO, C. et H. POTELET (1997). *Le français au collège 6<sup>e</sup> De la découverte des textes à l'expression*. Paris (France) : Hatier.
- LYSTER, R. (1990). "The Role of Analytic Language Learning in French Immersion Programs". *The Canadian Modern Language Review*, 47, p.159-176.
- MCGINLEY, N., DENNER, P., (1987). "Story Impressions: A Prereading/Writing Activity". *Journal of Reading*, vol. 31, n° 3, p. 248-254.
- MARR, M., GORMLEY, K. (1982). "Children's Recall of Familiar and Unfamiliar Text". *Reading Research Quarterly*, vol. XVIII, n° 1, p. 89-105.
- MARZANO, R.J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- MARZANO, R.J. et D.J. PICKERING (1997). *Dimensions of Learning Teacher's Manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- MARZANO, R.J., D.J. PICKERING et J.E. POLLOCK (2001). *Classroom Instruction that Works Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- MEYER, B. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems" in B. Bitton et J. Black (Eds). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- MIAN, C. (1988). « Le rapport entre le cours de langue et les cours de matières dans les programmes d'immersion au niveau secondaire ». *Les nouvelles de l'ACPI/CAIT News*, 11, 3.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (1992). *Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, français langue seconde*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1989). *Pratiques communicatives 2. Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde. Guide de l'animateur et de l'animatrice*. p. 39-54.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, PROVINCE DE L'ONTARIO (1993). *Programmes intensifs et d'immersion en français*.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN (1992). *Français en immersion, Programme d'études pour le niveau élémentaire*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN (janvier 1993). *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*, 173 p.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*. Paris (France) : CLE international, 175 p.
- NAGY, W (1990). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newark, DEL: International Reading Association.
- NESSEL, D. (1988). "Channeling Knowledge for Reading Expository Text". *Journal of Reading*, vol. 32, n° 3, p. 231-236.
- OGLE, D.M. (1989). "The Know, Want to Know, Learn Strategy", in K.D. Muth, (Ed.), *Children's Comprehension of Text: Research into Practice* (pp 205-223). Newark, DE: IRA.
- OUELLET, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 261 p.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY: Newbury House.
- PAQUETTE, Y. (1986). « L'enseignement de la composition française, un défi ». *Les Nouvelles de l'ACPI/CAIT News*, 9,1.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education and Ministry responsible for Multiculturalism and Human Rights (1993). *L'art du langage en immersion française*.
- PROVOST, P. (1995). « La lecture stratégique. Application de la technique prédiction-réaction. » *Québec français*, hiver 1995, n° 96.
- REED, S.K. (1982). *Cognition, Theory and Applications*. Monterey: Brooks/Cole.
- ROBB, T., S. ROSS et I. SHORTREED. (1986). "Salience of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality". *TESOL Quarterly*, 20 (1).
- ROBERGE, J. (1993). « Une expérience d'évaluation individualisée. La correction... sur cassette. » *Québec français*, printemps 1993, n° 89.
- ROBILLARD, C. GRAVEL, A. et S. ROBITAILLE (1998). *Le métaguide un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*. Laval (Québec) : Groupe Beauchemin.
- ROWE, M.B. "Wait Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control". Paper presented at the National Association for Research on Science Teaching, Chicago, April 1972.
- ROWE, M.B. "Getting Chemistry off the Killer Course List," *Journal of Chemical Education*, 1983, 60/11, 954-956.
- SAPHIER, J., GOWER, R. (1979). *The Skillful Teacher, Building your Teaching Skills*, Research for Better Teaching, Inc. MA, 402 p.
- SAPHIER, J., HALEY, M.A. (1993). *Summarizers. Activity Structures Integration and Retention of New Learning*. Research for Better Teaching Inc., MA, 65p.
- SAPHIER, J., HALEY, M.A. (1993). *Activators. Activity Structures to Engage Students' Thinking Before Instruction*. Research for Better Teaching, MA, 43 p.

- SHAPSON, S. et DAY, E. (1982). "A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion Program in British Columbia". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 1-16.
- SKINNER, D. (1985). "Access to Meaning: The Anatomy of the Language Learning Connexion". *Journal of Multicultural Development*, 6 (2).
- SNOW, M.A. (1987). *Immersion Teacher Handbook, Educational Report Series*. Los Angeles, Center for Language Education and Research, University of California.
- SNOW, M.A., M. MET et F. GENESE (1989). "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction". *TESOL Quarterly* 23 2, June.
- SOLTÉSZ, J.A. (1993). « L'écriture libérée ou les exigences de la création. » *Québec français*, printemps 1993, n° 89.
- SOUSA, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- STEPENS, E.C., et J.E. BROWN (2000). *A Handbook of Content Literacy Strategies: 75 Practical Reading and Writing Ideas*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers Inc.
- ST.PIERRE, L., D. LAING et L. MORTON (1995). "The Influence of French on the English Spelling of Children in Early French Immersion". *The Canadian Modern Language Review*, 51, 2.
- STOTSKY, S. (1983). "Research on Reading/Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions." *Language Arts* 60, 627-642.
- SWAIN, M. (1979). "What Does Research Say About Immersion Education". In *So You Want Your Child to Learn French!* B. Mlacak et E. Isabelle (réd.). Ottawa (Ontario), Canadian Parents for French, 149 p.
- SWAIN, M. et S. LAPKIN, (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, England, Multilingual Matters.
- TARASOFF, M. (1993), *Reading Instruction that Makes Sense*, Active Learning Institute, Victoria, B.C. 141 p.
- TARDIF, C. (1991). « Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion ». *Études de linguistique appliquée*, 82, p. 39-51.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal (Québec) : Les Éditions Logiques.
- TISSEYRE, P. (1993). *L'art d'écrire*. St-Laurent (Québec) : Éditions P. Tisseyre.
- TREMBLAY, R. (1989). *Production orale. Plan de perfectionnement en français langue seconde*. Montréal (Québec) : Centre Éducatif et Culturel Inc., 58 p.
- TREMBLAY, R. (1991). *Interaction orale. Plan de perfectionnement en français langue seconde*. Montréal (Québec) : Centre Éducatif et Culturel Inc., 80 p.
- TOBIN, K. "Wait-time in Science--Necessary But Insufficient." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick Springs, IN, April 1985.
- VIGNOLA, M.J. (1994). « La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française ». *Le journal de l'immersion*, 18,1.
- VIGNOLA, M.-J. (1996). « Apprendre à lire ou lire en apprenant : le paradoxe de la lecture en français langue seconde ». *Le journal de l'immersion*, 19 (2). Mars 1996.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- WALZ, J. (1982). "Error Correction Techniques for the Foreign Language Classroom", *Language in Education: Theory and Practice*, no 50. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics.

- WEBER, S. (1991). « L'immersion française : comment plonger sans se noyer ». *Études de linguistique appliquée*, 82, p. 52-62.
- WELLS, G. (1981). *Learning through Interaction*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- WHITE, J. et LIGHTBOWN, P. (1984). "Asking and Answering in ESL Classes". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des Langues vivantes* 40(2): 228-44.
- ZAMEL, V. (1987). "Recent Research on Writing Pedagogy". *TESOL Quarterly*, 21, 697-715 p.
- ZAMEL, V. (1985). "Responding to Student Writing". *TESOL Quarterly*, 19 (1).