



DG-1848

Avant-propos

Ce programme d'études s'adresse à tous les agents d'éducation de l'enseignement au secondaire. Il précise les apprentissages en français langue maternelle que les élèves doivent maîtriser en 11^e année et il tient compte des préoccupations actuelles de la société francophone insulaire par rapport à la langue et à la culture.

Les programmes d'études de français langue première respectent la façon dont les élèves apprennent et la nature même de l'apprentissage du français langue première dans un milieu linguistique minoritaire – la langue française à travers les expériences authentiques et variées à l'école et les expériences parascolaires qui viennent enrichir son identité en tant que citoyen bilingue. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont développés en reliant l'apprentissage autour d'un contexte fondé sur la réalité des élèves.

Remerciements

Le présent document explicite les résultats d'apprentissage du programme de français langue première de 11e année à l'Île-du-Prince-Édouard (septembre 2024).

Le Ministère remercie sincèrement les personnes qui ont travaillé au sein du comité de révision du programme de français langue première de 11e année, de sa mise à l'essai et qui ont fourni des conseils et des suggestions.

Ginette Arsenault	École-sur-Mer
Nicolas Brugali	École François-Buote
Mélanie Caissy	École François-Buote
Solène Giudicelli	École-sur-Mer
James Hunt	École La-Belle-Cloche
Annie Jolicoeur	Commission scolaire de langue française
Michael Lapointe	École Pierre-Chiasson
Nathalie LeBlanc	École Évangéline
Mylène Ouellette	Ministère de l'Éducation et de la Petite enfance

Table des matières

Introduction	
Avant-propos	i
Remerciements	ii
Contexte et fondements	1
Orientations de l'éducation publique à l'Île du Prince Édouard	2
Vision, mandat, et valeurs	2
Buts	3
Les résultats d'apprentissage.....	4
Les compétences transdisciplinaires	5
Les indicateurs de réalisation	10
Travailler avec les RAS.....	11
L'évaluation.....	13
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation.....	14
La pédagogie à l'école de langue française (PELF).....	16
Sensibilisation à la diversité.....	18
La différenciation	20
Orientation du programme de français langue première.....	21
Cadre des résultats d'apprentissage.....	33
Résultats d'apprentissage généraux 11e année	34
Les tableaux de spécifications	35
Types et genres de textes suggérés en 11 ^e année	36
Exemple d'une progression de genres à l'étude de la 9e à la 12e année.....	37
La communication orale	38
La lecture.....	46
L'écriture	56
Exemple d'échelle d'appréciation en écriture	61
Bibliographie.....	63

Contexte et fondements

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE À L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD



Vision

La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu:

Un système d'éducation et de développement préscolaire qui permet à tous les élèves et enfants de prospérer, de réussir et de se réaliser pleinement en tant que citoyen à part entière.

Mandat

Le mandat exprime notre rôle en tant qu'organisation au sein du système d'éducation et de développement de la petite enfance. En plus du travail qui s'effectue au sein du ministère, nous collaborons avec des personnes, des groupes et des organisations de l'extérieur pour la réussite des enfants et des élèves. Le mandat du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est le suivant :

Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.

Valeurs

Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes:

Responsabilisation – *Le ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.*

Excellence – *Le ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.*

Apprentissage – *L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.*

Respect – *Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.*

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu sont les facteurs clés de succès de la réalisation de la vision du ministère, soit un système d'éducation et de développement de la petite enfance qui permet à tous les enfants et les élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour prospérer, s'épanouir et réussir en tant que citoyens à part entière. Les objectifs du ministère sont les défis qui doivent être relevés avec succès afin de répondre aux buts du ministère.

1. Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves

- Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
- Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
- Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
- Élaborer des programmes de haute qualité
- Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité

2. Pratiques efficaces de communication et de collaboration

- Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
- Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population

3. Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes

- Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
- Gérer efficacement les ressources du ministère
- Soutenir le personnel du ministère

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage¹

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de « **résultat d'apprentissage** ».

Les **résultats d'apprentissage** définissent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de son niveau scolaire ou au terme de ses études secondaires. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage d'un programme d'études doivent être atteints.

Des résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

Le programme d'études est divisé en **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les compétences transdisciplinaires (CT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	Les indicateurs de réalisation
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés, les connaissances et la compréhension spécifiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.	Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné.

La gradation du niveau de difficulté des RAS d'une année à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut que, au cours des années antérieures et subséquentes, les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage sont abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme.

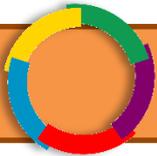
¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires définissent l'ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances que les élèves doivent posséder pour participer activement à l'apprentissage continu et réussir la transition vie-travail. Elles s'appliquent à toutes les disciplines. Les programmes et les cours, décrits au moyen de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, fournissent le contexte dans lequel ces compétences sont développées au fil des ans.

Les compétences transdisciplinaires sont un cadre pour l'élaboration des programmes et des cours. Le développement prévu dans ce cadre fait en sorte que les résultats d'apprentissage s'alignent avec les compétences et donne des occasions d'apprentissage interdisciplinaires.

Les compétences transdisciplinaires suivantes forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique



Appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

Les élèves devraient reconnaître la contribution historique et contemporaine du peuple acadien et des Canadiens francophones à notre société. Ils s'approprient des référents culturels qui leur permettent de développer leur propre identité. Ils sont compétents et autonomes face à la langue et s'expriment en français ainsi que par leur culture, dans le respect et la valorisation de la diversité qui les entoure. Ils sont conscients des forces et des défis liés au vécu en milieu minoritaire et peuvent ainsi faire des choix linguistiques et sociaux quotidiens éclairés qui les incitent à s'engager auprès de leur communauté ou à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ils contribuent ainsi à la vitalité et à la durabilité de leur communauté et de la francophonie canadienne.

Les élèves devraient être en mesure :

- de vivre des rapports positifs face à la langue française;
- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit en français, en plus de manifester le goût de communiquer dans cette langue;
- d'accéder à de l'information en français provenant de divers médias et de la traiter;
- de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance par rapport à la langue française;
- de s'approprier des éléments de la culture acadienne et francophone ancestrale et contemporaine par l'intermédiaire de repères culturels et d'interactions avec les membres de la communauté acadienne et francophone;
- d'être créateurs de culture acadienne et francophone;
- de participer activement à la vie de leur communauté acadienne et francophone et de s'y engager;
- d'exercer un esprit critique face à la réalité qui les entoure et aux rapports de force particuliers vécus en milieu minoritaire.



Citoyenneté

Les élèves devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant que personnes responsables dans un contexte local, national et mondial.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique;
- de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace;
- d'analyser et de prendre en considération les conséquences possibles des décisions prises, des jugements portés et des solutions adoptées;
- de reconnaître l'influence de la société sur leur vie, leurs choix et ceux des citoyens en général;
- de reconnaître l'influence de leurs choix quotidiens sur les autres, et ce, à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de faire des choix éclairés et responsables, visant la justice et l'équité pour tous et la pérennité de la planète;
- de connaître les institutions à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de participer à des activités civiques qui appuient la diversité et la cohésion sociales et culturelles;
- de participer à la vie de leur communauté et de s'y engager afin d'en assurer la vitalité et la durabilité;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités;
- d'être ouvert d'esprit afin de promouvoir et protéger les droits humains et l'équité;
- de saisir la complexité et l'interdépendance des facteurs en analysant des enjeux;
- de se prononcer sur des situations qui constituent des débats de société et d'y porter un regard critique et autonome;
- de démontrer une compréhension du développement durable;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturel et la contribution des différentes cultures à la société;
- d'imaginer des possibilités d'action et de les mettre en œuvre.



Communication

Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, regardent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'écouter et d'interagir de façon consciente et respectueuse dans des contextes officiels et informels;
- de participer à un dialogue constructif et critique;
- de comprendre des pensées, des idées et des émotions présentées par de multiples formes de médias, de les interpréter et d'y réagir;
- d'exprimer des idées, de l'information, des apprentissages, des perceptions et des sentiments par diverses formes de médias en tenant compte de la situation de communication;
- d'évaluer l'efficacité de la communication et de faire une réflexion critique sur le but visé, le public et le choix du média;
- d'analyser les répercussions des technologies de l'information et des communications sur l'équité sociale;
- de démontrer un niveau de compétence de l'autre langue officielle du Canada.



Créativité et innovation

Les élèves devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.

Les élèves devraient être en mesure :

- de recueillir des renseignements à l'aide de tous les sens afin d'imaginer, de créer et d'innover;
- de développer et d'appliquer leur créativité pour communiquer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de prendre des risques réfléchis, d'accepter la critique, de réfléchir et d'apprendre par essais et erreurs;
- de penser de façon divergente et d'assumer la complexité et l'ambiguïté;
- de reconnaître que les processus de création sont essentiels à l'innovation;
- d'utiliser des techniques de création pour générer des innovations;
- de collaborer afin de créer et d'innover;
- de faire une réflexion critique sur les travaux et les processus de création et d'innovation;
- d'apprécier la contribution de la créativité et de l'innovation au bien-être social et économique.



Développement personnel et cheminement de carrière

Les élèves devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture à la vie personnelle et au cheminement de carrière. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de carrière.

Les élèves devraient être en mesure :

- de faire des liens entre l'apprentissage, d'une part, et le développement personnel et le cheminement de carrière, d'autre part;
- de démontrer des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres;
- de bâtir des relations personnelles et professionnelles saines;
- de se connaître comme personne et comme élève et d'utiliser les stratégies qui leur correspondent le mieux afin de se sentir autonome et compétent dans leur vie personnelle et leur cheminement de carrière;
- d'acquérir des habiletés et des habitudes propices à leur bien-être physique, spirituel, mental et émotif;
- d'élaborer des stratégies pour gérer l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle;
- de créer et de mettre en œuvre un plan personnel, d'études, de carrière et financier pour réussir les transitions et atteindre leurs objectifs d'études et de carrière;
- de montrer qu'ils sont prêts à apprendre et à travailler d'une manière individuelle, coopérative et collaborative dans divers milieux dynamiques et en évolution;
- de montrer qu'ils ont la capacité à répondre et à s'adapter efficacement à des situations nouvelles (résilience).



Maîtrise de la technologie

Les élèves devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes tout en adoptant les comportements d'un citoyen numérique actif et éclairé.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître que la technologie englobe une gamme d'outils et de contextes d'apprentissage;
- d'utiliser la technologie et d'interagir avec elle afin de créer de nouvelles connaissances;
- d'appliquer la technologie numérique afin de recueillir, de filtrer, d'organiser, d'évaluer, d'utiliser, d'adapter, de créer et d'échanger de l'information;
- de choisir et d'utiliser la technologie pour créer et innover, et pour communiquer, collaborer et s'ouvrir sur le monde;
- d'analyser l'influence de la technologie sur la société et son évolution, et l'influence de la société sur la technologie et son évolution;
- d'adopter, d'adapter et d'appliquer la technologie de façon efficace et productive;
- d'utiliser la technologie de manière sécuritaire, en toute légalité et de façon responsable;
- d'utiliser diverses technologies pour réseauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

Les élèves devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'utiliser des aptitudes à la pensée critique pour se renseigner, prendre des décisions et résoudre des problèmes;
- de reconnaître le caractère réfléchi de la pensée critique;
- de faire preuve de curiosité, de créativité, de flexibilité, de persévérance, d'ouverture d'esprit, d'équité, de tolérance à l'ambiguïté et de retenue de jugement, et de poser des questions efficaces qui appuient la recherche de renseignements, la prise de décisions et la résolution de problèmes;
- d'acquérir, d'interpréter et de synthétiser les renseignements pertinents et fiables de diverses sources;
- d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées;
- de travailler de façon individuelle et collaborative pour utiliser divers types de raisonnement et diverses stratégies, tirer des conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes à partir d'éléments de preuve;
- de faire une réflexion critique sur les processus de pensée utilisés et de reconnaître des hypothèses;
- de communiquer efficacement des idées, des conclusions, des décisions et des solutions;
- d'apprécier les idées et les contributions des autres qui ont des points de vue divers;
- de remettre en question ce qui influence leur vie afin de faire des choix linguistiques, culturels et sociaux éclairés.

Les indicateurs de réalisation²

Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

En d'autres mots, les indicateurs de réalisation fournis dans un programme d'études à l'égard d'un résultat d'apprentissage donné :

- ❖ **ne constituent pas une liste de contrôle ou de priorités applicable aux activités pédagogiques ou aux éléments d'évaluation obligatoires;**
- ❖ précisent l'intention du résultat d'apprentissage;
- ❖ situent le résultat d'apprentissage dans un contexte de connaissances et d'habiletés;
- ❖ définissent le niveau et la nature des connaissances recherchées pour le résultat d'apprentissage.

Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation de manière à bien comprendre le résultat d'apprentissage. Ils peuvent aussi élaborer leurs propres indicateurs pour satisfaire aux besoins des élèves. Ces indicateurs doivent respecter le résultat d'apprentissage.

Exemple provenant du programme d'études de français langue première de 9^e année :

RAG 1: Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

RAS : 9CO.1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanée ou préparée.

Indicateurs de réalisation :

- Reconnaître l'intention de communication selon la situation de communication orale, p.ex. raconter, divertir, décrire, informer, expliquer, faire agir, faire réagir, guider, argumenter, convaincre, remercier, inviter, etc.
- Adapter sa compréhension à la langue parlée dans différents contextes, p.ex. comprendre divers registres de langue, les accents, les régionalismes, le langage figuré et les expressions figées complexes.

²Tiré du *Programme d'études de la Saskatchewan, La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. 2010.

Travailler avec les RAS

L'élaboration des RAS est basée sur la taxonomie de Bloom. Celle-ci:

- ❖ apporte un langage commun à la conception des attentes d'apprentissage qui facilite la communication entre professionnels;
- ❖ assure l'harmonisation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- ❖ permet d'établir un continuum dans l'acquisition de connaissances et dans le développement d'habiletés cognitives de plus en plus complexes.

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation <i>(plus bas niveau de savoir)</i>	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création <i>(plus haut niveau de savoir)</i>
<i>Faire appel aux connaissances antérieures.</i>	<i>Déterminer le sens de messages oraux, écrits ou graphiques.</i>	<i>Suivre une procédure pour exécuter une tâche.</i>	<i>Désassembler un tout et déterminer comment ses éléments sont liés les uns aux autres.</i>	<i>Porter un jugement en utilisant des critères et des normes.</i>	<i>Assembler des éléments pour en faire un tout cohérent ou fonctionnel selon un nouveau modèle ou une nouvelle structure.</i>
Verbes comme : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, faire une liste, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter et reproduire	Verbes comme : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir et traduire	Verbes comme : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser et écrire	Verbes comme : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester et cerner	Verbes comme : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner et supporter	Verbes comme : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer et écrire

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2011, p. 67-68)

De plus, les résultats d'apprentissage cherchent à amener les élèves à acquérir un ensemble de connaissances **factuelles**, **conceptuelles**, **procédurales** et **métacognitives**. La dimension des connaissances ajoutées au tableau de spécifications indique le genre d'information ciblé.

Afin de mieux comprendre un RAS, il est important de comprendre comment l'apprentissage est représentatif de la **dimension des processus cognitifs** et de la **dimension des connaissances**.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on regroupe les six dimensions des processus cognitifs de Bloom en trois niveaux :

Dimensions des processus cognitifs				
Dimensions des connaissances	NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre	NIVEAU 2 Appliquer et analyser	NIVEAU 3 Évaluer et créer	% du programme d'études
<i>La production orale et l'écoute</i>				
<i>La lecture et le visionnement</i>				
<i>L'écriture et la représentation</i>				
<i>La culture</i>				
<i>Autres outils</i>				

Les deux dimensions essentielles de l'apprentissage

Dans le tableau de spécifications, les verbes utilisés dans la formulation des RAS déterminent ainsi la dimension des processus cognitifs, tandis que les noms situent les RAS dans la dimension des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignant est amené à équilibrer sa planification en utilisant les tableaux de spécifications inclus dans chaque programme d'études.

L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'instruction. Son but principal est d'améliorer et de guider le processus d'apprentissage. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

L'évaluation au service de l'apprentissage recueille des données sur l'apprentissage dans le but de guider l'instruction, l'évaluation et la communication des progrès et des résultats obtenus. Elle met en relief ce que les élèves savent et sont en mesure de faire et d'explicitier par rapport au programme d'études.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommative)

L'évaluation de l'apprentissage est faite à la fin de la période désignée d'apprentissage. Elle sert, en combinaison avec les données recueillies par l'évaluation au service de l'apprentissage, à déterminer l'apprentissage réalisé.

L'évaluation est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à franchir les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.

Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

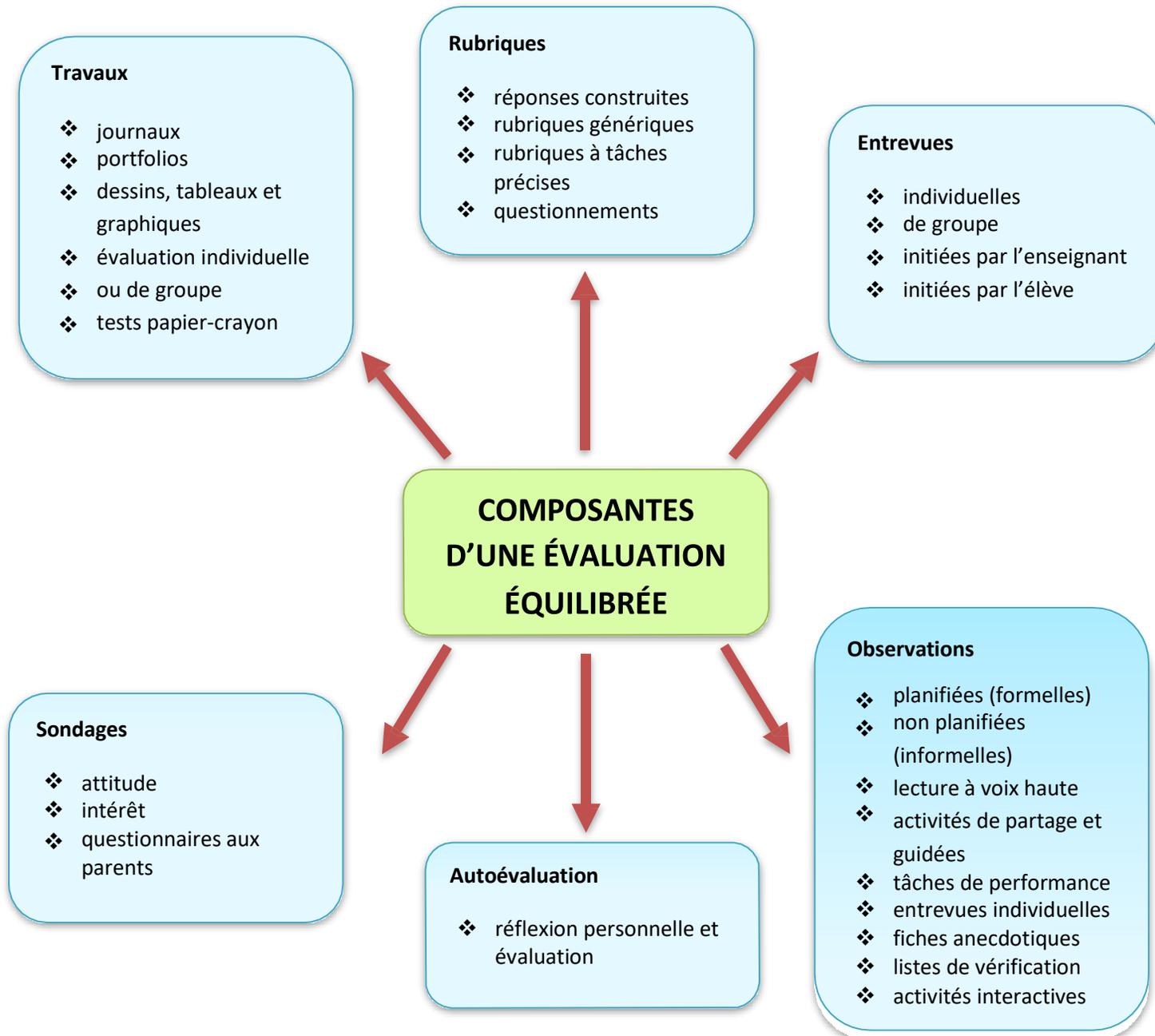
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit la rétroaction descriptive, et travaillent pour ajuster leur performance);

- ❖ l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;
- ❖ les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation

La participation des élèves au processus d'évaluation peut être réalisée de différentes façons :

- ❖ En s'assurant d'exploiter les intérêts des élèves lors des tâches d'évaluation (p. ex. permettre aux élèves de choisir eux-mêmes des textes lors de l'évaluation de compétences en lecture).
- ❖ En présentant aux élèves des occasions de s'autoévaluer.
- ❖ En appliquant le processus de co-construction des critères d'évaluation avec les élèves pour déterminer la qualité d'une habileté ou l'aboutissement de plusieurs habiletés.
- ❖ En utilisant des travaux produits par les élèves (p. ex. copies types dans un continuum) pour illustrer l'étendue du développement des habiletés.
- ❖ En adoptant un langage positif et transparent pour décrire ce que l'élève est capable de faire peu importe le niveau qu'il atteint (p. ex. « L'élève produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » au lieu de



La pédagogie à l'école de langue française (PELF)

La PELF est un concept adapté au contexte francophone minoritaire et fonde les interventions qu'elle propose sur deux conditions essentielles et sur quatre concepts clés interreliés.

Conditions essentielles

Deux conditions sont essentielles pour vivre une pédagogie propre à l'école de langue française. Ce sont ces conditions qui serviront de canevas pour intégrer les quatre concepts clés de la PELF.

Les **relations interpersonnelles** saines : *Le climat de la salle de classe doit témoigner de saines relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et les élèves.*

Le **partage de l'influence** sur les apprentissages : *Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie dans les tâches qu'ils effectuent.*

Concepts clés

Quatre concepts permettent au personnel enseignant et aux élèves de vivre une pédagogie qui tient compte de la réalité d'un contexte minoritaire. Ces concepts sont interreliés et complémentaires.

L'**actuelisation** : *Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.*

La **conscientisation** : *Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités.*

La **dynamisation**: *Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie.*

La **sensification**: *Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie.*



Lorsque le personnel enseignant en contexte francophone minoritaire instaure un climat de classe basé sur les conditions essentielles de la PELF et applique les concepts clés de cette pédagogie, les élèves ont la chance de développer une relation saine avec la langue française et avec la communauté francophone. Ils ont le goût de prendre leur place dans cette communauté et, par un questionnement critique qui mène à l'action, ils sont motivés à assumer leur parcours dans la francophonie en toute autonomie.

De plus, lorsque le personnel enseignant applique les rudiments de la PELF dans sa classe, l'élève comprend que l'enseignement tient compte de sa perspective et lui offre l'occasion de bien saisir les enjeux sociaux reliés à la langue française et à sa diversité culturelle. L'élève est stimulé par le constat qu'il est tout à fait possible de développer son identité linguistique et culturelle et d'appuyer le développement de la francophonie de façon actuelle et moderne.

L'élève qui évolue dans une classe où la PELF est mise en pratique, construit son bagage linguistique et culturel en toute conscience de la diversité d'identités, d'accents et de référents culturels. Il apprend à connaître le monde en s'y négociant une place. Une telle expérience à l'école de langue française forme l'élève à s'engager comme citoyen responsable. Elle valorise l'élève dans son identité, nourrit son estime personnelle et l'appuie dans sa réussite scolaire.

Sensibilisation à la diversité³

La diversité est définie comme la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques et intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Un climat scolaire (milieu et relation d'apprentissage dans une école) est dit positif lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent dans un milieu sécuritaire, inclusif et tolérant. De plus, ses membres ont le rôle de promouvoir des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans un milieu d'apprentissage dans le but de contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel.

De nombreux facteurs influent sur le développement scolaire et social de chaque enfant, et les enseignants ont la responsabilité de valoriser l'identité de chacun dans leur pédagogie (planification, tâches, stratégies, évaluation et choix de mots) et d'assurer sa réussite. Au sein de cette communauté, élèves et enseignants, conscients de cette diversité, peuvent comprendre des points de vue et des expériences variés et teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur individualité et s'exprimer sur ceux-ci.

Voici quelques autres facteurs auxquels il est important de prêter attention :

L'identité bilingue

Pour l'élève à l'école de langue française, la langue française est à la fois un outil d'apprentissage, un mode d'interaction et un véhicule riche de culture.

De par sa relation avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones qu'il rencontre, l'élève prend conscience de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. De par ce processus, il reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

Parce que son identité se développe tout le long de sa vie, l'élève, au fil de ses apprentissages, découvre l'importance grandissante de la langue française sur son devenir. Ceci l'entraîne à modifier ses comportements, et à agir, à penser et à s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il développe. Cette prise de conscience l'oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives pour comprendre comment l'apprentissage de la langue française influence et transforme son identité. L'élève, se donnant le droit à l'exploration et à la prise de risques, s'engage dans cette transformation et trouve ainsi sa place unique dans le monde.

³ L'information contenue dans cette section est tirée du document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

La diversité culturelle

L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun.

La disparité sociale

L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.

Les croyances et la religion

La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées.

Le milieu familial

L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit).

L'orientation et l'identité sexuelles

Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines.

Les besoins particuliers

(physiques ou émotionnels)

Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.⁴

⁴ http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

La différenciation

Parce qu'il n'y a pas d'élèves qui progressent à la même vitesse, apprennent en même temps, possèdent les mêmes comportements ou motivations pour atteindre les mêmes buts, les enseignants doivent être préparés aux exigences de classes hétérogènes et adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves. Ils doivent utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des RAS de manière à planifier des expériences d'apprentissage visant le succès de chacun des élèves. Pour ce faire, les enseignants font appel à un enseignement explicite s'appuyant sur des stratégies efficaces et variées, ainsi que sur l'utilisation de ressources diversifiées pertinentes pour les élèves, le contenu et le contexte. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- ❖ de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les élèves;
- ❖ d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les élèves;
- ❖ d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des élèves et de mettre à profit leurs points forts;
- ❖ de donner aux élèves des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris des regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- ❖ de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- ❖ de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- ❖ de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des élèves;
- ❖ de veiller à ce que les élèves utilisent leurs forces comme moyens de s'attaquer à leurs difficultés;
- ❖ d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- ❖ d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- ❖ de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les élèves estimaient trop difficiles pour eux.

Orientation du programme de français langue première

Un programme de littératie équilibré et efficace

Un programme de littératie équilibré et efficace se caractérise par une synergie entre tous les aspects de la communication orale et écrite; p. ex., communication orale, écoute, lecture, écriture et visionnement. [...]

Il se caractérise également par un **équilibre** entre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage :

- Modélisation et enseignement explicite [...]
- Pratique [...]
- Rétroaction [...]

Les choix quant à ce que nous modelons, enseignons et offrons comme pratique doivent être éclairés, d'une part, par le programme d'études et, d'autre part, par les besoins de nos élèves. [...]

Un programme de littératie équilibré se caractérise aussi par un équilibre entre les différentes pratiques pédagogiques : les pratiques qui favorisent l'intégration des matières (apprentissage par projets, enquêtes, enseignement par thèmes); les pratiques orientées vers l'interaction entre pairs (apprentissage coopératif, cercles de lecture, etc.); les pratiques axées sur un enseignement explicite, direct ou la structuration des apprentissages. (Giasson, 2003 et 2011) [...]

Pour résumer, nous nous reportons aux ouvrages de Jocelyne Giasson (2003, 2011) qui traitent d'un équilibre entre :



- les découvertes des élèves et l'enseignement explicite;
- les tâches choisies en fonction des besoins des élèves et celles qui sont déterminées par le programme d'études;
- la compréhension et le code;
- les interventions spontanées et les activités pédagogiques planifiées;
- les textes choisis par les élèves et ceux proposés par l'enseignant;
- l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Giasson nous rappelle cependant que, dans cette perspective, pour offrir un enseignement équilibré, il ne s'agit pas de consacrer le même temps à toutes les activités ni de passer systématiquement d'un type d'activité à un autre, mais plutôt d'assurer une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien qui leur est offert. [...]

(Tiré de Pratiques pédagogiques efficaces en littératie, Continuum pour l'enseignant à l'élémentaire, 2015.)

Un modèle de transfert graduel de responsabilité

Selon le modèle de transfert graduel de responsabilité, l'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il veut solliciter chez l'élève lors de l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place à un enseignement partagé pendant lequel l'élève participe à la leçon avec son appui. Ensuite, il passe à la pratique guidée pendant laquelle il aide l'élève par ses questions et son appui à mettre en pratique ses nouvelles compétences. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives lors de la pratique autonome. La rétroaction est une démarche par laquelle l'enseignant amène l'élève à réfléchir à son travail. Elle peut se faire tout au long du processus et permet aussi de déterminer de nouveaux objectifs d'apprentissage.



L'intégration des technologies dans la salle de classe

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement et appuyer l'apprentissage des enfants. Lorsque c'est possible et approprié, l'enseignant devrait favoriser l'utilisation des TIC auprès des élèves pour appuyer et communiquer leurs apprentissages. L'élève peut ainsi développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications informatisées à des fins de simulation, de production, de présentation ou de communication. L'enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves. Il faut cependant que l'enseignant soit vigilant dans sa sélection d'activités pour ne retenir que celles qui favorisent le raisonnement et les habiletés supérieures de la pensée.

(Adapté du Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016, Ontario.)

Les tableaux suivants présentent les compétences en TIC que l'élève devrait pouvoir démontrer : le premier est un continuum de la 10^e année, et le deuxième fait appel au niveau développemental approprié selon le niveau visé.



Activités et concepts technologiques

Les élèves font preuves d'une bonne compréhension des concepts, des systèmes et des activités technologiques.

Compétences essentielles

Gérer le contenu dans un système d'exploitation et un environnement Web (p. ex. documents et liens)

Créer du contenu illustrant les techniques de planification, de rédaction et d'édition à une fin particulière (p. ex. logiciel de traitement de texte, chiffrier)

Outils numériques

Utiliser les outils numériques pour le programme d'études (p. ex. appareil photo numérique, enregistreur vocal, technologies interactives, sondes/capteurs numériques, dispositifs portatifs)



Aisance en recherche et information

Les élèves utilisent la technologie appropriée pour recueillir, évaluer et utiliser les données ou l'information, et planifier et mener une recherche ou une interrogation.

Recherche et traitement de l'information

Rechercher, lire et prendre en note l'information de diverses sources (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données et livres électroniques offerts sur le site Web de la bibliothèque scolaire et sur Internet).

Classer par catégories, analyser et évaluer l'information de sources primaires (p. ex. entrevues, sondages) et de sources secondaires (p. ex. encyclopédies en ligne, bases de données offertes sur le site Web de la bibliothèque scolaire).

Utilisation éthique de l'information

Utiliser la recherche pour préparer des projets originaux et citer les sources



Réflexion critique et résolution de problèmes

Les élèves réfléchissent de façon critique pour gérer les projets, solutionner les problèmes et prendre des décisions éclairées en utilisant les ressources et les outils numériques appropriés.

Gestion de projet

Planifier et gérer les activités pour élaborer une solution ou terminer un projet

Sélection de la technologique

Choisir les technologies appropriées à une fin particulière

Simulation et jeux informatiques

Participer à une simulation ou à jeu numérique pour explorer les concepts ou préciser les résultats (p. ex. ressources d'apprentissage interactives de la BREO, site Lego Crickets)



Communication et collaboration

Les élèves travaillent en coopération et utilisent les médias et l'environnement numériques pour appuyer l'apprentissage individuel et contribuer à l'apprentissage des autres.

Collaboration en ligne

Créer un environnement en ligne, y collaborer et y participer (p.ex. courriels, forums en ligne, mondes virtuels, conférences vidéo/Web)

Apprentissage en ligne

Utiliser l'apprentissage en ligne pour appuyer et renforcer son apprentissage (p. ex. système de gestion de l'apprentissage)



Citoyenneté numérique

Les élèves comprennent les enjeux humains, culturels et sociétaux liés à la technologie et ont un comportement licite, éthique et sécuritaire.

Droits et responsabilités numériques

Comprendre et reconnaître l'importance de la propriété intellectuelle et créatrice dans un environnement numérique.

Étiquette et sûreté numériques

Être conscient de l'importance de communication en ligne sûres, respectueuses et responsables (p. ex. courriel, tribunes en ligne, réseaux sociaux), et agir en conséquence

Santé numérique

Être conscient des stratégies visant à promouvoir la santé numérique (p. ex. technique d'utilisation du clavier, positionnement du moniteur, etc.) et utiliser ces stratégies

Accès numérique

Comprendre et reconnaître l'importance de l'accès électronique pour tous (p. ex. matériels et logiciels de technologie fonctionnelle)



Créativité et innovation

Les élèves témoignent d'une réflexion créatrice, réunissent des connaissances et élaborent des produits et procédés innovateurs à l'aide de la technologie.

Travail créatif

Créer des travaux originaux comme moyens d'expression personnelle ou collective (p. ex. logiciels de dessin, de peinture, d'enregistrement audio, de création cinématographique)

Travail innovateur

Appliquer les connaissances actuelles pour générer des idées, produits ou processus nouveaux.

Continuum des compétences en TIC – Attentes - 11^e année

Activités et concepts technologiques	<p>Compétences essentielles</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Localiser et organiser les ressources personnelles (p. ex., dossiers, liens). <input type="checkbox"/> Gérer les fichiers de projet à l'aide des dossiers et des conventions nominatives appropriées. <input type="checkbox"/> Produire un travail original intégrant (p. ex., logiciel de traitement de texte, chiffrier, base de données, forums en ligne, images de tableau, colonnes, table de matières) <p>Outils numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les outils numériques aux fins du programme d'études (p. ex. appareil-photo numérique, enregistreur vocal, technologie interactive, capteur/sonde numérique, dispositifs portatifs, GPS–Systèmes de positionnement global)
Aisance en recherche et information	<p>Recherche et traitement de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Effectuer les recherches d'information à l'aide des ressources en ligne sélectionnées par l'enseignant ou le bibliothécaire et disponibles sur le site Web de la bibliothèque scolaire, Internet et d'autres sources. <input type="checkbox"/> Prendre des notes pour appuyer une question d'interrogation. <input type="checkbox"/> Créer un registre électronique de stratégies de recherche et d'information bibliographique (p. ex. traitement de texte, chiffrier, base de données, forums en ligne). <input type="checkbox"/> Évaluer la validité de l'information en ligne et la communiquer à l'enseignant pour obtenir son avis. <input type="checkbox"/> Décider quelles sources appuient une question d'interrogation. <p>Utilisation éthique de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exporter les images numériques en utilisant des collections d'images libres de droits et appliquer et utiliser les citations appropriées en utilisant les sites de préparation de citations.
Réflexion critique et résolution de problèmes	<p>Gestion de projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Organiser la recherche de l'information à l'aide d'un logiciel de schématisation conceptuelle. <input type="checkbox"/> Organiser et scénariser en images les travaux originaux à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, de schématisation conceptuelle ou de création de bandes dessinées. <input type="checkbox"/> Concevoir et organiser les tâches et les échéanciers du projet et les communiquer à un instructeur. <p>Sélection de la technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sélectionner et combiner des technologies appropriées pour une fin particulière. <p>Simulation et jeux numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participer à une simulation, un jeu ou un monde virtuel. <input type="checkbox"/> Déconstruire les ressources d'apprentissage interactif et les partager avec les pairs. <input type="checkbox"/> Observer la conception d'une simulation, d'un jeu ou d'un robot et y participer.
Communication et collaboration	<p>Collaboration en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Collaborer dans un forum en ligne pour discuter du contenu du programme d'études et appuyer l'apprentissage par les pairs (p. ex. aide aux devoirs, notes de cours, recherches partagées). <input type="checkbox"/> Collaborer concernant les explications, interprétations, hypothèses et synthèses afin de trouver une solution à un problème réel. <input type="checkbox"/> Créer et gérer un forum en ligne (p. ex., membres, paramètres de confidentialité, disposition). <input type="checkbox"/> Collaborer à l'aide d'outils de productivité en ligne. <p>Apprentissage en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire l'information (p. ex. calendriers, nouvelles, contenu du programme d'études, grades). <input type="checkbox"/> Naviguer dans l'environnement. <input type="checkbox"/> Télécharger ou conserver les liens des documents du programme d'études. <input type="checkbox"/> Présenter le travail dans le cadre du programme d'études.

Citoyenneté numérique	<p>Droits et responsabilités numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprendre et montrer l'importance de la propriété intellectuelle dans un environnement numérique et demander les autorisations d'utiliser des images, de la musique ou des vidéos numériques. <input type="checkbox"/> Créer ou manipuler de la musique numérique selon les normes juridiques et éthiques de citoyenneté numérique à l'aide d'un logiciel de création musicale. <input type="checkbox"/> Retravailler les images numériques à l'aide d'un logiciel d'édition de photos selon les normes juridiques et éthiques de la citoyenneté numérique et appliquer les licences Creative Commons aux créations originales. <p>Étiquette et sûreté numériques</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Établir des réseaux avec d'autres élèves localement et ailleurs dans le monde par des communications électroniques sûres, responsables et respectueuses. <p>Santé numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le clavier dans une posture appropriée et user de pratiques ergonomiquement sécuritaires. <p>Accès numérique</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser les technologies fonctionnelles pour appuyer l'apprentissage des élèves.
Créativité et innovation	<p>Travail créatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire des photographies numériques ou créer des images numériques intégrant l'utilisation d'un logiciel de présentations. <input type="checkbox"/> Créer un balado, une présentation numérique, un cyberportefeuille ou une page Web (p. ex. présentation, peinture et dessin, création cinématographique, édition de photos, enregistrement audio, logiciel de création Web). <input type="checkbox"/> Télécharger les créations sur des sites appropriés à diffusion de médias en continu. <p>Travail innovateur</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concevoir des idées, produits ou processus nouveaux à l'aide d'une combinaison de technologies (p. ex. jeu numérique, narration d'entrevue, voyages sur le terrain, monde virtuel, création musicale). <input type="checkbox"/> Inventer une ressource d'apprentissage ou une simulation numérique, p. ex. jeu, recueil d'images, choix d'aventures, fichier terminologique (p. ex. présentation, animation, création de simulation, schématisation conceptuelle, logiciel de programmation).

La dimension culturelle

La culture et le développement de l'identité de l'élève restent au cœur du programme d'étude. Le programme d'études de français offre à l'élève l'occasion d'explorer et de mieux comprendre les réalités de sa culture et celles du monde francophone, ainsi que la diversité culturelle qui nous entoure. Par le biais du français, l'élève construit son identité langagière, culturelle et personnelle qui va se renforcer au fil de son apprentissage.

L'objectif de ce programme d'études est de placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettront d'acquérir les compétences, les connaissances et les stratégies nécessaires pour communiquer et interagir en français de manière efficace et avec confiance. L'élève développe des compétences disciplinaires qui visent à « explorer et réfléchir » ainsi qu'à « créer et communiquer » afin de comprendre le lien entre la langue et la culture.

La sensibilisation à la langue française et aux cultures francophones et leur valorisation jouent un rôle important dans l'enseignement du français. L'élève prendra conscience des dimensions sociolinguistiques dans le cadre du programme d'études, afin d'être capable d'évoluer dans différentes situations socioculturelles.

(Adapté de BC's new curriculum, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)

L'enseignant, modèle culturel et langagier

L'enseignant est un modèle culturel par excellence dans la vie des élèves. La fierté qu'il démontre pour la culture et pour la langue se transmet naturellement aux élèves. Il est donc important que l'enseignant soit porteur de culture en étant enthousiaste envers l'apprentissage du français et envers l'aspect culturel de la francophonie dans toutes ses variétés.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Une leçon des peuples autochtones du Canada

Les peuples autochtones de la région atlantique et ceux des autres régions canadiennes peuvent nous en apprendre beaucoup sur la transmission de leurs connaissances et de leurs traditions. Leurs valeurs traditionnelles inspirent des façons d'établir un climat d'entraide, de respect et d'harmonie dans la classe pour arriver à :

- mieux se connaître et s'accepter ainsi que connaître et accepter ceux qui nous entourent;
- acquérir des connaissances sur les peuples autochtones ainsi que comprendre la spiritualité autochtone et la sagesse qui s'y rattache;
- développer l'appréciation artistique et la créativité ainsi qu'alimenter et enrichir la vie culturelle de tous les élèves;
- appuyer les apprentissages sur la nature et les valeurs écologiques;
- intégrer les perspectives et les connaissances autochtones à la pédagogie et à l'apprentissage.

(Adapté de L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

* La sensibilisation aux cultures se fait par l'intermédiaire de toutes les matières. Dans le contexte de chaque discipline scolaire, on peut attirer l'attention sur les traditions, les comportements et les façons de penser liés aux cultures francophones, autochtones ou autres.

* Mise en garde : Il faut faire attention aux stéréotypes culturels, par exemple, que tous les autochtones habitent dans des tipis ou que tous les francophones mangent des mets associés au sirop d'érable. Il faut choisir de préférence des activités authentiques qui reflètent une vision élargie de ce que sont l'histoire et l'évolution d'une culture.

(Adapté de L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Cadre des résultats d'apprentissage

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX 11e ANNÉE

Communication orale

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

11CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

11CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

11CO3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

11CO4 Interagir en s'adaptant aux différentes situations de communication orale spontanées et préparées.

Lecture

RAG 2 : Comprendre et apprécier une variété de textes d'auteurs acadiens, francophones, canadiens, autochtones et internationaux en format imprimé et numérique.

11L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d'usage courant selon l'intention et la tâche à réaliser.

11L2 Lire divers textes littéraires et d'usage courant à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).

11L3 Comprendre divers textes littéraires et d'usage courant, à l'aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions interprétatives).

11L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes littéraires et d'usage courant.

Écriture

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant pour des buts et des auditoires variés.

11E1 Créer des textes variés en suivant le processus d'écriture de façon indépendante.

11E2 Mettre en pratique les connaissances des traits d'écriture (idées, structure, choix de mots, voix, fluidité des phrases et conventions) de façon indépendante dans une variété de textes.

11E3 Enrichir ses textes à partir de rétroactions constructives personnelles, provenant de ses pairs et/ou de l'enseignant.e.

Les tableaux de spécifications

L'harmonisation des programmes d'études se fonde sur le lien étroit entre les résultats d'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de ceux-ci.

Volet	Niveau cognitif						
	Niveau 1		Niveau 2		niveau 3		Valeur en %
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Communication orale		11CO1	11CO2 11CO3	11CO4	11CO4	11CO2 11CO3	33%
Lecture		11L2	11L1 11L3	11L3	11L4		33%
Écriture					11E1 11E3	11E1 11E2	33%

Pondération

Communication orale	25%
Lecture	25%
Écriture	25%
Examen final	25%

Types et genres de textes suggérés en 11^e année (pour deux semestres)

Légende : S = oral spontané P = oral préparé

Type de texte	Oral	Lecture	Écriture
Textes littéraires à dominante narrative	Anecdote (S ou P)	Romans de classe et/ou cercles de lecture Biographie, mémoire ou récit de vie	Récit de vie ou portrait
Textes littéraires à dominante poétique/ludique	La poésie et/ou la chanson au choix		
Textes d'usage courant à dominante informative/explicative / prescriptive	Au choix	Article de revue	Article de revue ou texte d'actualité (explicatif) au choix
Texte à dominante argumentative / persuasive /incitative	Réaction au texte (S et/ou P)	Critique culturelle	Critique culturelle
Texte au choix des élèves	Dialogue oral (facultatif) ou autres genres et/ou formats au choix des élèves	Théâtre (facultatif) Textes et romans au choix	Genres et intentions d'écriture au choix des élèves et de l'enseignant.e

*Il est important de noter que même si nous voulons que les élèves développent des compétences reliées à des genres spécifiques, il est primordial de prévoir des moments pour permettre aux élèves de choisir le genre qu'ils désirent et qui est approprié à leur intention d'écriture. Peu importe si le genre est prescrit ou non, il faut toujours laisser le choix du sujet aux élèves afin de maintenir leur intérêt et de favoriser la persévérance.

** À l'oral, il est plus pertinent d'enseigner et d'évaluer à partir des habiletés identifiées dans la progression des compétences à l'oral ainsi qu'à partir des résultats d'apprentissage, plutôt que d'enseigner toutes les caractéristiques d'un genre en particulier.

Exemple d'une progression de genres à l'étude de la 9^e à la 12^e année

COMMUNICATION ORALE				
légende : S = oral spontané P= oral préparé				
Type	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Narratif	Fait divers (S ou P)	Au choix	Anecdote (S ou P)	Au choix
Courant - informatif	Consigne (P)	Compte rendu oral (S) Reportage (P)	Au choix	Au choix
Courant – argumentatif	Réaction au texte (S et P) Annonce publicitaire (P)	Réaction au texte (S et P)	Réaction au texte (S et P)	Réaction au texte (S) Débat (P)
Poétique/ludique	Poésie ou chanson			
Au choix	Situations de communication au choix des élèves		Dialogue oral (facultatif) ou autres situations de communication au choix	

LECTURE				
Type	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Narratif	Conte ou récit imaginaire	Nouvelle littéraire ou récit policier ou récit historique	Biographie, mémoire ou récit de vie	Au choix en lien avec l'écriture
Courant - informatif	Consigne Courriel	Texte relié aux autres matières	Article de revue	Texte d'actualité
Courant – argumentatif	Au choix	Lettre ou texte d'opinion	Critique culturelle	Éditorial ou autre texte argumentatif
Poétique/ludique	Poésie ou chanson			
Au choix	Textes et romans au choix des élèves		Théâtre (facultatif) Textes et romans au choix des élèves	

ÉCRITURE				
Type	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Narratif	Conte ou récit imaginaire	Nouvelle littéraire ou récit policier ou récit historique	Récit de vie ou portrait	Texte narratif au choix ou Courriel ou lettre formelle
Courant - informatif	Courriel ou consigne Rapport de recherche	Compte rendu écrit, relié aux autres matières	Article de revue ou texte d'actualité au choix	
Courant – argumentatif	Réaction au texte ou autre texte argumentatif	Lettre ou texte d'opinion	Critique culturelle	Éditorial ou autre texte argumentatif
Poétique/ludique	Poésie ou chanson			
Au choix	Genres et intentions d'écriture au choix des élèves (et de l'enseignante)			

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	11CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	12CO1 Comprendre des messages variés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Reconnaître l'intention de communication selon la situation de communication orale, p. ex. raconter, divertir, décrire, informer, expliquer, enseigner, justifier, faire agir, faire réagir, guider, argumenter, contre-argumenter, convaincre, etc.
- Planifier son écoute d'une situation de communication orale en anticipant le contenu à partir de ses connaissances et en prévoyant des stratégies pour surmonter les difficultés.
- Écouter de manière active, p. ex. sourires, hochements de tête, signes d'acquiescement, regards, exclamations, gestes, postures, poser des questions, prendre des notes.
- Reconnaître les bris de compréhensions dans différents contextes, en appliquant des stratégies pour les réparer, p. ex. reconnaître et comprendre divers registres de langues, les accents, les régionalismes, les archaïsmes, le langage figuré, les expressions figées plus complexes, le débit, le médium de diffusion (face à face, enregistrement audio/vidéo).
- Relever le vocabulaire non compris et rendre compte de sa démarche pour y remédier.
- S'assurer d'avoir compris le message en situations spontanées et préparées, p.ex. en posant des questions, en demandant de répéter, en reformulant, en interprétant le langage verbal et non-verbal.
- Résumer le contenu en distinguant les hypothèses et les opinions, les idées implicites et explicites, les informations essentielles et secondaires.
- Réagir avec un esprit critique à différents types de communication orale, p.ex. en analysant l'impact et les effets du message, en faisant des liens entre ce qui est entendu et ses connaissances, en remettant en question la fiabilité et la pertinence des informations.
- Évaluer sa performance suite à une situation d'écoute, p. ex. faire un retour sur la cause d'une perte de compréhension: chute d'attention, familiarisation insuffisante avec le thème ou le vocabulaire, registre de langue de l'orateur, débit de l'orateur, le volume, etc.

Mise en contexte

Les situations de communication orale peuvent se présenter en deux catégories: la communication orale spontanée et la communication orale préparée.

Situation de communication orale spontanée	Situation de communication orale préparée
Activité informelle	Activité formelle
Aucun temps de préparation des élèves	Préparation des élèves
Échange entre élèves en dyades ou en petits groupes	Présentation devant un auditoire
Exemples: conversation informelle, discussion lors d'une étude de roman, discussion de classe sur un sujet d'actualité, atelier de communication orale, travail d'équipe, club de lecture, improvisation, etc.	Exemples: présentation orale, entrevue, pièce de théâtre, débat, vidéo, etc.

Source: Inspiré de CFORP, *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace, La communication orale - 7e à 10e année*

***Exemples de situations d'écoute:** conversations informelles, présentations, pièces de théâtre, vidéos, chansons, improvisation, débats, émissions de radio ou de télévision, balados, annonces publicitaires, sites Internet en provenance de la francophonie

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriées dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	11CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	12CO2 S'exprimer en utilisant un lexique, une syntaxe et une voix appropriés dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Utiliser un vocabulaire précis (mots de niveaux 2-3-4), de nouveaux mots en lien avec ses lectures et les matières enseignées, p.ex. mots reliés aux enjeux sociaux, mots scientifiques, langage figuré, ainsi que des figures de style appropriées à la situation de communication orale.
- S'exprimer en utilisant correctement les structures communes et plus complexes, p.ex. éviter le calque de l'anglais, respecter les formes interrogatives et négatives, respecter les temps et conjugaisons de verbes, utiliser adéquatement les auxiliaires, les subordonnées, les prépositions et les adverbes, éviter les pléonasmes.
- S'exprimer en respectant le genre et le nombre, les liaisons et les élisions.
- Ajuster sa voix pour donner une cadence naturelle à son discours et maintenir l'intérêt de son interlocuteur ou son auditoire, p. ex. débit, intonation, volume, pause et accentuation.
- S'autocorriger en réaction aux rétroactions reçues et aux leçons enseignées.
- Développer un questionnement ainsi qu'un souci pour la précision de la langue lors des situations de communication orale spontanées et préparées.
- Identifier les pistes d'amélioration pour les prochaines situations de communication orale spontanées et préparées.

Mise en contexte

Niveau de complexité du vocabulaire				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Ce qui le caractérise	Ce sont les mots de base qui sont utilisés fréquemment dans la langue orale et que l'on retrouve également dans les livres.	Ce sont les mots que l'on entend parfois dans les conversations orales et qui reviennent souvent dans les livres, rendant ainsi le texte plus littéraire.	Ce sont les mots plus recherchés que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qu'on retrouve dans les livres, ayant une grande quantité de ce langage littéraire. On peut y retrouver du langage européen.	Ce sont les mots techniques que l'on entend moins souvent dans les conversations orales et qui sont associés souvent à un thème ou un sujet particulier.
Des exemples	beau, gros, dessiner, chaise, enfants, dit	splendide, gigantesque, tracer, fauteuil, bambins, réciter	majestueux, gargantuesque, esquisser, canapé, gosses, renchérir	extraction, exploitation, minerais, amiante, géologique, schiste, filon, affleurement

*Le niveau de difficulté du vocabulaire n'est pas le seul élément qui rendra le vocabulaire plus ou moins difficile. Parfois, le contexte fournit des indices pour deviner le sens du mot et d'autres fois, le contexte n'en fournit aucun.

Source: Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage Continu de l'Île-du-Prince-Édouard, *Caractéristiques de livre*, septembre 2011

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10CO3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	11CO3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.	12CO3 Communiquer un message clair et organisé dans diverses situations de communication orale spontanées et préparées.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Communiquer un message clair, pertinent, crédible et captivant en situation spontanée.
- Communiquer un message clair, pertinent, crédible et captivant en situation préparée, en sélectionnant des informations pertinentes en fonction de la situation de communication prévue, p. ex. recherches, entrevues, reportages, documentaires, etc.
- Communiquer un message fiable et convaincant en justifiant ses idées et ses points de vue à l'aide de faits ou d'arguments provenant de sources crédibles, clairement mentionnées.
- Respecter les caractéristiques des différents types de discours oraux selon son intention, p.ex: raconter, argumenter, critiquer, analyser, justifier, expliquer, etc.
- Présenter son sujet et son contenu dans un ordre logique en situation spontanée et préparée, en utilisant une variété de connecteurs (marqueurs de relations et organisateurs textuels).
- Harmoniser les temps verbaux lors des prises de parole.
- Rédiger des notes aide-mémoire pour appuyer sa prise de parole, au besoin.
- Exprimer des points de vue réfléchis, entre autres, sur des concepts qui pourraient être à l'extérieur de son vécu.
- Présenter une quantité suffisante et appropriée d'informations afin de communiquer son message.
- Évaluer sa tâche par rapport à son intention, p. ex. sa performance en fonction des critères établis, se fixer des buts pour des présentations futures.

LA COMMUNICATION ORALE

RAG 1 : Écouter, comprendre et communiquer dans une variété de contextes.

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10CO4 Interagir en fonction de l'interlocuteur ou de l'auditoire dans une prise de parole spontanée et préparée.	11CO4 Interagir en fonction de l'interlocuteur ou de l'auditoire dans une prise de parole spontanée et préparée.	12CO4 Interagir en fonction de l'interlocuteur ou de l'auditoire dans une prise de parole spontanée et préparée.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Socialiser de façon spontanée en français en classe et au-delà du contexte de la classe.
- Élaborer des stratégies d'intervention verbales en co-construisant les critères de réussite.
- Prendre la parole ou la laisser aux autres aux moments propices durant l'échange en utilisant différentes stratégies.
- Ajuster ses propos en fonction de la réaction des autres en menant ou relançant la discussion et en collaborant à l'échange de manière à pousser ou poursuivre la réflexion.
- S'engager dans des échanges en prenant des risques dans la prise de parole afin d'explicitier davantage son point de vue dans les situations spontanées et préparées.
- Démontrer du respect envers les idées des autres lors des interactions sur différents sujets, en ajustant son intonation, ses choix de mots, ses gestes et son langage non-verbal
- Ajuster son registre de langue à l'oral (informel et formel, spontané et préparé) en tenant compte de l'interlocuteur dans diverses situations, y compris à l'extérieur de la salle de classe, p.ex : en entrevue, en parlant avec la direction scolaire, en situation de voyage, en activité à l'extérieur de l'école.
- Utiliser des supports visuels appropriés, dans le but d'appuyer sa présentation, en adaptant le format, les outils et la visibilité à son auditoire et à son sujet p. ex. schémas, affiches, organisateurs graphiques, maquettes, objets, supports multimédiatiques, photos et dessins.
- Concevoir un plan d'amélioration pour les présentations futures, p.ex. points forts, points à améliorer, piste d'action, etc.
- Adopter une posture, une mimique et des gestes appropriés à la situation de communication pour mieux faire comprendre son message et garder l'attention de l'interlocuteur ou de l'auditoire.
- Maintenir un contact visuel avec l'interlocuteur et l'auditoire.

Mise en contexte

Se référer aux documents suivants:

[Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année](#)

[Grille d'observation des compétences langagières Français fin 11e année](#)

Rôle de l'enseignant.e de français dans le développement de la communication orale

- Je connais les compétences d'un bon communicateur à l'oral.
- J'encourage le développement du sentiment d'appartenance à la langue et à la culture.
- Je crée un milieu d'apprentissage positif où tous les élèves se sentent à l'aise de s'exprimer.
- À l'aide de collègues, je mets en place les appuis et interventions nécessaires pour répondre aux besoins linguistiques de chacun de nos élèves francophones, multilingues et ceux qui parlent peu ou ne parlent pas la langue.
- J'offre plusieurs occasions afin que les élèves puissent consolider leurs habiletés langagières.
- J'enseigne aux élèves une variété de registres et de variantes linguistiques tout en leur apprenant comment les ajuster selon le contexte.
- J'intègre une variété de pratiques pédagogiques de haut rendement qui favorisent la communication orale au service de l'apprentissage.
- J'évalue, j'observe et je valorise le progrès des compétences langagières à l'oral de tous les élèves.
- Je vise l'autonomie des élèves dans l'apprentissage et l'acquisition des compétences langagières à l'oral
- J'enseigne les stratégies afin de développer les compétences langagières à l'oral

Source : Commission scolaire de langue française, *Développement des compétences langagières à la CSLF, 2023.* (Document adapté à partir de la ressource « La communication à l'oral, la stratégie de l'oral du CSAP du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. »)

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d’auteurs acadiens, francophones, canadiens, autochtones et internationaux en format imprimé et numérique.

L’élève doit pouvoir:

10e année	11 ^e année	12 ^e année
10L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d’usage courant selon l’intention et la tâche à réaliser.	11L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d’usage courant selon l’intention et la tâche à réaliser.	12L1 Planifier la lecture de textes littéraires et d’usage courant selon l’intention et la tâche à réaliser.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Prévoir des stratégies pour remédier à l’impact de certains facteurs sur sa lecture, p. ex. la longueur du texte, le rapport entre la longueur du texte et sa complexité, la connaissance du sujet, la tâche à réaliser, le temps disponible pour lire, etc.
- Se fixer des objectifs de lecture en explorant de nouveaux genres, en s’intéressant à de nouveaux auteurs, en augmentant son endurance en lecture, en lisant un certain nombre de livres ou de minutes en respectant un échéancier et en dressant des listes dans un carnet en prévision des prochaines lectures (par sujets, par auteurs, par collections, par genres).
- Justifier ses choix de textes en fonction de ses intérêts, du niveau de difficulté approprié, de son intention de lecture, d’un besoin précis et de ses objectifs personnels.
- Consulter les critiques littéraires provenant des élèves et des enseignants afin de mieux planifier ses choix de lecture, p. ex. partage de coups de cœur à l’oral ou à l’écrit, palmarès de livres, promotion, blog de critiques de livres.
- Anticiper le contenu (les personnages, l’environnement, l’intrigue, le thème et les nouveaux apprentissages sur le sujet) en se basant sur les connaissances du genre, de l’auteur, du sujet traité, du contexte socioculturel et historique d’un texte.
- Sélectionner une façon d’annoter le texte ou de noter ses réflexions dans un carnet de lecture.
- Choisir une technique de lecture appropriée en fonction du type de texte et selon son intention de lecture, p.ex. lecture en survol, lecture sélective, lecture en détail, lecture de l’introduction et de la conclusion.
- Émettre des hypothèses sur l’intention de l’auteur.
- S’informer sur le contexte d’écriture de l’œuvre, p.ex. l’auteur, le genre, la période historique, le courant littéraire, etc.

Suggestions d'évaluations

- Journal ou [carnet de lecture](#) (papier ou numérique) dans lequel l'élève laisse des traces de ses lectures, p ex. listes de livres lus, de livres à lire, le nombre de minutes, ses buts, ses réflexions sur le texte.
- Entretiens individuels
- Grilles d'autoévaluations

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d’auteurs acadiens, francophones, canadiens, autochtones et internationaux en format imprimé et numérique.

L’élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
<p>10L2 Lire divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).</p>	<p>11L2 Lire divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales).</p>	<p>12L2 Lire divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexions littérales)</p>

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Soutenir sa compréhension de la lecture de textes plus longs et plus denses, en utilisant un répertoire de stratégies, p.ex s’attendre à trouver plus d’une intrigue, plus d’une ligne du temps, plusieurs narrateurs, plusieurs points de vue, s’attendre à retrouver du vocabulaire nouveau relié à un thème, un endroit ou une culture, être attentif aux changements de verbes et aux changements de lieux.
- Solutionner les mots essentiels à la compréhension en continuant de se poser des questions et en utilisant une variété de stratégies, p. ex. préfixe, suffixe, familles de mots, racines du mot, liens avec la langue anglaise, dérivé du contexte, utilisation du dictionnaire, questionner le sens du mot en contexte, explorer différentes significations possibles, etc.
- Résumer à l’oral et à l’écrit un texte littéraire lu en parlant des personnages, des conflits, des thèmes, du contexte social ou culturel et en se servant du vocabulaire précis du texte.
- Répondre aux questions qui? quoi? quand? où? comment? pourquoi? dans un texte d’usage courant.
- Utiliser certaines caractéristiques du texte dans le but de mieux comprendre la lecture, p. ex. chercher et utiliser une variété d’informations tels que les éléments graphiques, les organisateurs textuels, les vignettes, les légendes, le choix de mots et le vocabulaire spécifique à un domaine, etc.
- Distinguer les informations importantes des informations superflues dans divers textes littéraires et courants.

Suggestions d'évaluations

- Résumé de lecture à l'oral ou à l'écrit sur un livre au choix (dans la zone proximale de développement et qui correspond aux intérêts/buts de l'élève)
- Présentation d'une promotion de livre spontanée ou préparée, en présentiel ou enregistrée
- Synthétiser l'information sous formes variées, p.ex tableaux, schémas, organigrammes, graphique symbolique etc.
- Réactions à l'oral sur un texte, en présentiel ou enregistré
- Entretiens individuels avec l'enseignant.e
- Journal de lecture (l'élève écrit des réactions à ses lectures et inclut les éléments enseignés en classe - p. ex. il doit discuter des personnages et de leurs liens entre eux, du thème du livre, donner des preuves de ce thème, écrire un petit résumé, identifier les idées principales d'un texte d'usage courant, identifier les caractéristiques du texte qui contribuent à la compréhension, etc.)
- Journal dialogué
- Évaluation écrite en classe (élèves lisent un nouveau texte dans leur zone proximale de développement et correspondant au genre étudié en lecture ou en écriture) et répondent à quelques questions - 20% littérales, 40% interprétatives, 40% analytico-critiques)

*Ne pas évaluer chaque livre lu par les élèves. Offrir aussi des moments où les élèves lisent pour le plaisir tout en mettant en pratique certaines stratégies enseignées.

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d’auteurs acadiens, francophones, canadiens, autochtones et internationaux en format imprimé et numérique.

L’élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10L3 Comprendre divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexion interprétatives)	11L3 Comprendre divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexion interprétatives)	12L3 Comprendre divers textes littéraires et d’usage courant à l’aide des connaissances et des stratégies requises (réflexion interprétatives)

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Déceler dans le texte les thèmes, les valeurs et les enjeux sociaux en réfléchissant à comment ce texte vient modifier, concrétiser, solidifier, influencer les pensées, valeurs, opinions et actions du lecteur.
- Relever les valeurs véhiculées par les personnages et les comparer aux siennes.
- Inférer au sujet des personnages (leurs motivations, leurs traits de personnalité, leurs émotions, leurs relations, leur évolution) et des événements, ainsi que leur impact sur l’intrigue, en se référant à des passages pertinents du texte, p.ex dans les dialogues et descriptions de personnages.
- Exprimer ses prédictions à l’oral ou à l’écrit pendant sa lecture au sujet de l’évolution des personnages principaux ou secondaires et de l’intrigue, en se référant à des passages pertinents du texte.
- Exprimer son opinion par rapport au texte, à l’auteur, à l’illustrateur, en partageant les émotions suscitées par la lecture du texte et en utilisant le vocabulaire précis relié au texte.
- Comparer les textes lus avec d’autres textes lus, les informations apprises dans les autres matières ainsi qu’avec son vécu en établissant des liens culturels, historiques et géographiques, tout au long de la lecture.
- Utiliser le contexte, les connaissances antérieures et les outils de référence afin d’interpréter les aspects culturels véhiculés par l’auteur, entre autres, le langage figuré, l’humour et le sarcasme.
- Se créer une nouvelle compréhension à l’aide des connaissances antérieures et des informations du texte en laissant celles-ci changer, concrétiser, confirmer, contredire, compléter ou influencer ses idées.
- Se bâtir une compréhension éclairée et bien fondée de la diversité sociale et culturelle sous toutes ses formes à partir des textes lus.

Suggestions d'évaluations

- Résumé de lecture à l'oral ou à l'écrit sur un livre au choix (dans la zone proximale de développement et qui correspond aux intérêts/buts de l'élève)
- Présentation d'une promotion de livre spontanée ou préparée, en présentiel ou filmée
- Synthétiser l'information sous formes variées, p.ex tableaux, schémas, organigrammes, graphique symbolique etc.
- Réactions à l'oral sur un texte en présentiel ou enregistré
- Entretiens individuels avec l'enseignant.e
- Journal de lecture (l'élève écrit des réactions à ses lectures et inclut les éléments enseignés en classe - p. ex. il doit discuter des personnages et de leurs liens entre eux, du thème du livre, donner des preuves de ce thème, écrire un petit résumé, identifier les idées principales d'un texte d'usage courant, identifier les caractéristiques du texte qui contribuent à la compréhension, etc.)
- Journal dialogué
- Évaluation écrite en classe (élèves lisent un nouveau texte dans leur zone proximale de développement et correspondant au genre étudié en lecture ou en écriture) et répondent à quelques questions - 20% littérales, 40% interprétatives, 40% analytico-critiques)

*Ne pas évaluer chaque livre lu par les élèves. Offrir aussi des moments où les élèves lisent pour le plaisir tout en mettant en pratique certaines stratégies enseignées.

LA LECTURE

RAG 2 : Lire, comprendre et apprécier une variété de textes d’auteurs acadiens, francophones, canadiens, autochtones et internationaux en format imprimé et numérique.

L’élève doit pouvoir :

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes lus.	11L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes lus.	12L4 Exprimer un jugement analytico-critique sur divers textes lus.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l’élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Analyser les caractéristiques particulières au type de texte littéraire ou courant p. ex, le schéma narratif, les types de narrateurs, la chronologie, la morale, les arguments, etc.
- Identifier les variétés de langage utilisées par l’auteur afin de créer une ambiance, un ton, exprimer des émotions et maintenir l’intérêt du lecteur p. ex, les dialogues, les variations de registres de langue, les descriptions, les figures de style, les répétitions, le choix des temps verbaux, etc.
- Justifier son opinion sur le contenu du texte p. ex, les enjeux sociaux, les stéréotypes, les injustices, les inégalités, les droits humains.
- Critiquer les choix de l’auteur en justifiant ses opinions p. ex, les actions des personnages, le dénouement, la conclusion, les techniques utilisées, l’organisation du texte, la vraisemblance des personnages et des situations vécues.
- Juger de l’effet des procédés littéraires utilisés par l’auteur p. ex, tracer le schéma narratif, reconnaître les descriptions permettant de créer des images, les dialogues intérieurs des personnages, les éléments créant un suspense, les questions dirigées vers le lecteur, l’ordre de la narration, les dialogues, etc.
- Critiquer la validité des sources et de l’information de textes imprimés et numérique en utilisant une variété de techniques, p.ex, juger si un courriel ou un article provient de source douteuse.
- Distinguer les faits des opinions.
- Porter un regard critique sur des productions médiatiques et des textes numériques afin de comprendre les enjeux sociaux, économiques, philosophiques ou politiques qui les sous-tendent.

Suggestions d'évaluations

- Résumé de lecture à l'oral ou à l'écrit sur un livre au choix (dans la zone proximale de développement et qui correspond aux intérêts/buts de l'élève)
- Présentation d'une promotion de livre spontanée ou préparée, en présentiel ou filmée
- Synthétiser l'information sous formes variées, p.ex tableaux, schémas, organigrammes, graphique symbolique etc.
- Réactions à l'oral sur un texte en présentiel ou enregistré
- Entretiens individuels avec l'enseignant.e
- Discussions entre pairs lors d'un club de lecture
- Journal de lecture (l'élève écrit des réactions à ses lectures et inclut les éléments enseignés en classe - p. ex. il doit discuter des personnages et de leurs liens entre eux, du thème du livre, donner des preuves de ce thème, écrire un petit résumé, identifier les idées principales d'un texte d'usage courant, identifier les caractéristiques du texte qui contribuent à la compréhension, etc.)
- Journal dialogué
- Évaluation écrite en classe (élèves lisent un nouveau texte dans leur zone proximale de développement et correspondant au genre étudié en lecture ou en écriture) et répondent à quelques questions - 20% littérales, 40% interprétatives, 40% analytico-critiques)
- Écriture d'une critique littéraire

*Ne pas évaluer chaque livre lu par les élèves. Offrir aussi des moments où les élèves lisent pour le plaisir tout en mettant en pratique certaines stratégies enseignées.

Mise en contexte

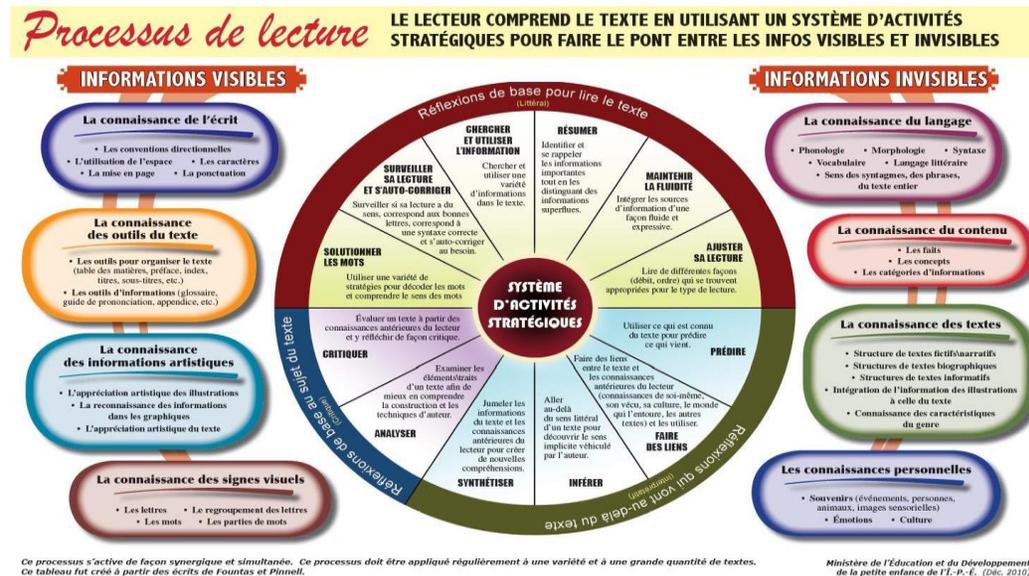
Le processus de lecture

À l'Île-du-Prince-Édouard, après avoir examiné plusieurs modèles pour décrire le processus de lecture, nous avons adopté le modèle de Fountas et Pinnell pour les programmes de l'élémentaire et de l'intermédiaire. Ce processus de lecture tel que présenté par Fountas et Pinnell est universel et s'applique très bien aux lecteurs du secondaire et aux adultes.

Il existe des actions invisibles que tous les lecteurs efficaces font dans leur tête en lisant. Ces actions sont divisées en trois catégories.

1. **Les réflexions littérales** représentent les réflexions de base sur les informations dans le texte. Par exemple, solutionner les mots, surveiller sa compréhension, résumer les informations importantes.
2. **Les réflexions interprétatives** représentent les réflexions au-delà du texte qui ne sont pas écrites telles quelles. Par exemple: prédire, faire des liens, inférer et synthétiser.
3. **Les réflexions analytico-critiques** représentent les réflexions au sujet du texte, telles que l'analyse et la critique afin de mieux comprendre comment l'auteur l'a construit et examiner sa pertinence et sa crédibilité.

Le tableau intitulé *Processus de lecture* représente une synthèse graphique de ce que font les lecteurs efficaces en lisant. Il est important toutefois d'aller au-delà du tableau-synthèse et de s'attarder à ce que représente chacune des douze activités stratégiques ou compétences qui y sont présentées ainsi que chacune des connaissances visibles et invisibles.



Desrciption des genres de textes suggérés en lecture 11^e année

Romans et textes littéraires :

En 11^e année, l'élève est en mesure de choisir parmi une grande variété de romans et de textes littéraires, y compris des romans réalistes, fantastiques, de science-fiction, d'aventure, policier, humoristique, d'amour, psychologique, ainsi que des classiques et des œuvres issues de la littérature acadienne, canadienne, francophone, autochtone et internationale.

Récit de vie, biographie, roman autobiographique :

Le récit de vie est un texte introspectif qui permet à son auteur de raconter un pan de sa vie ou de la vie d'un individu. Il se distingue du roman par le fait qu'il décrit l'existence d'une personne réelle et qu'il mise sur l'authenticité des faits racontés.

Le récit de vie comporte diverses formes littéraires de l'expression de soi : l'autobiographie, le roman autobiographique, la biographie, le journal intime, etc. Ainsi, l'autobiographie se définit en tant que récit où l'auteur est à la fois le narrateur et le personnage. L'auteur raconte donc sa propre vie en étant le personnage central de l'action. Le roman autobiographique camoufle l'auteur sous le nom d'un personnage tout en relatant des événements vécus par l'auteur. La biographie raconte la vie d'une personnalité littéraire, politique ou sportive et est rédigée par un auteur qui a rencontré l'individu ou qui a, du moins, eu accès à son œuvre publique ou artistique et qui s'est intéressé aux gens qui l'ont côtoyé.

Article de revue et autres textes courants :

L'article de revue fournit de l'information sur des sujets variés tels que la science, l'économie, le sport ou la société en changement. Il aborde de façon objective, un sujet généralement complexe et présente des faits, des exemples, des statistiques, etc. qui fournissent aux destinataires de l'information riche et variée. Les textes présentés en salle de classe peuvent être tirés de différents types de revues, d'intérêt général ou spécialisé, en format papier ou format numérique.

La lecture de textes d'articles de revues et d'autres textes courants permet aux élèves de développer et de pratiquer leurs stratégies en lecture et à développer leurs connaissances générales. En apprenant à lire de façon plus efficace sur des sujets variés, les élèves augmentent leurs chances de succès non seulement en français mais dans toutes les autres matières.

Théâtre (facultatif)

Le théâtre a toujours servi de miroir à la société : la représentation d'une pièce de théâtre permet aux spectateurs de voir se dérouler sous leurs yeux le quotidien et le destin d'être humains aux prises avec des difficultés, des dilemmes, des aventures, des déchirements et des histoires d'amour. Le théâtre revêt un intérêt pour les jeunes non seulement parce qu'il touche les grandes thématiques universelles qui pourraient les intéresser et les préoccuper, mais aussi à cause de son lien avec le cinéma, la télévision et les jeux électroniques qui mettent en scène, à l'aide de la technologie, la condition humaine, ses défis et ses joies. En 11^e année, l'élève pourra se familiariser avec les principales caractéristiques des pièces de théâtres, telles que les dialogues, les didascalies, les personnages, les actes, les scènes, les entrées et les sorties.¹

¹ Ministère de l'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. (2015) Programme de français 11^e année. Charlottetown : Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10E1 Créer des textes variés en suivant le processus d'écriture de façon indépendante	11E1 Créer des textes variés en suivant le processus d'écriture de façon indépendante	12E1 Créer des textes variés en suivant le processus d'écriture de façon indépendante

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Étudier des textes mentors afin d'imiter les procédés littéraires ou de s'inspirer des styles d'écriture.
- Choisir sa technique de planification en fonction de son intention, du destinataire, du genre de texte et de la situation d'écriture.
- Faire preuve d'engagement tout au long du processus d'écriture.
- Rédiger plusieurs textes de longueurs appropriées, selon le genre à l'étude ou la situation d'écriture.
- Réviser son texte en expliquant ses choix et en intégrant les stratégies, les connaissances et les techniques enseignées.
- Laisser des marques de révision dans ses textes.
- Améliorer la qualité de ses écrits en utilisant des outils de référence.
- Laisser des traces de correction en tenant compte des connaissances de l'orthographe et des notions grammaticales étudiées.
- Choisir un format de mise en page et un mode de présentation selon la forme du discours, le genre de texte et le destinataire, (p. ex: le texte narratif, argumentatif, informatif ou poétique)
- Utiliser efficacement et de façon critique les outils numériques et technologiques autorisés et appropriés pour la tâche, pendant les différentes étapes du processus d'écriture, p.ex: outil de planification, correction, publication et diffusion.
- Citer correctement les sources d'information utilisées afin d'éviter le plagiat.
- Présenter ses écrits à d'autres en sélectionnant divers moyens de publication ou de diffusion.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes

L'élève doit pouvoir:

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10E2 Mettre en pratique les connaissances des traits d'écriture (les idées, la structure, le choix de mots, la voix, la fluidité des phrases et les conventions) de façon indépendante dans une variété de textes.	11E2 Mettre en pratique les connaissances des traits d'écriture (les idées, la structure, le choix de mots, la voix, la fluidité des phrases et les conventions) de façon indépendante dans une variété de textes.	12E2 Mettre en pratique les connaissances des traits d'écriture (les idées, la structure, le choix de mots, la voix, la fluidité des phrases et les conventions) de façon indépendante dans une variété de textes.

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Développer une idée principale claire, dans laquelle les personnages évoluent dans des lieux et des temps bien décrits (textes narratifs), en identifiant clairement son sujet (informatif) ou son point de vue (argumentatif).
- Ajouter une variété et une quantité suffisante d'idées secondaires, de péripéties (texte narratif), de détails, de faits, de statistiques, d'exemples (texte informatif) et ou des arguments pertinents (texte argumentatif), afin de rendre son texte convaincant et crédible.
- Respecter la structure du genre de texte qui convient à son intention de communication, p.ex, organiser ses idées en paragraphes.
- Relier clairement les paragraphes à l'aide d'organiseurs textuels appropriés et variés.
- Expérimenter différentes structures selon le genre et l'intention d'écriture pour présenter ses idées p. ex : l'ordre chronologique, retour en arrière, changement de narrateur, projection dans le futur, causes-effets, questions-réponses, développement d'arguments, contre-arguments, etc.
- Choisir un vocabulaire précis, varié et spécialisé selon le sujet, l'intention et le destinataire, p.ex: mots de niveau 2, 3 et 4, verbes puissants, ainsi que du langage figuré de façon constante, dans une variété de textes.
- Sélectionner des procédés littéraires appropriés au genre afin de générer des sentiments et exprimer l'énergie, l'individualité ou la voix de l'auteur.
- Employer des phrases de longueurs, de types, de formes et de structures variés.
- Construire des phrases bien structurées, qui rendent la lecture du texte fluide et agréable à lire, p.ex, en ajoutant des marqueurs de relation appropriés.
- Appliquer régulièrement dans les textes les conventions grammaticales enseignées dans les textes publiés.

L'ÉCRITURE

RAG 3 : Créer des textes littéraires et d'usage courant dans une variété de contextes

L'élève doit pouvoir:

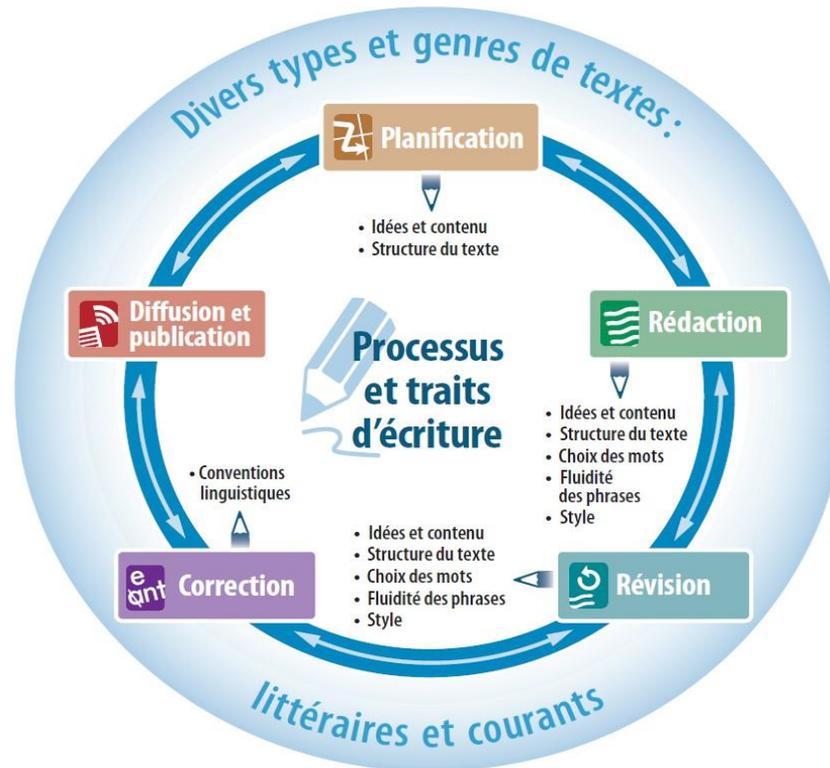
10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
10E3 Enrichir ses textes à partir de rétroactions constructives personnelles ou provenant de ses pairs et/ou de l'enseignant.e	11E3 Enrichir ses textes à partir de rétroactions constructives personnelles ou provenant de ses pairs et/ou de l'enseignant.e	12E3 Enrichir ses textes à partir de rétroactions constructives personnelles ou provenant de ses pairs et/ou de l'enseignant.e

Indicateurs de réalisation

Les indicateurs qui suivent **peuvent** servir à déterminer si l'élève a bien atteint le RAS correspondant.

- Intégrer dans ses textes les critères de réussite co-construits à partir des attentes en écriture des RAS 11E1 et 11E2.
- Analyser ses propres textes, ceux de ses pairs et/ou des textes mentors à l'aide de critères de réussite.
- Identifier les forces et les éléments à améliorer dans ses textes et ceux de ses pairs.
- Offrir une rétroaction constructive et précise dans le but d'améliorer le texte.
- Faire preuve d'ouverture envers la rétroaction reçue de ses pairs et/ou son enseignant.e.
- Justifier son choix de modifier ou non certains éléments de ses textes, suite à la rétroaction reçue.
- Expliquer ses choix d'écriture en fonction du destinataire, de l'intention et du genre de texte.
- Faire le bilan de ses apprentissages dans le but de s'améliorer en tant qu'auteur.

Les composantes de l'écriture



2

² Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, Nouveau Brunswick, 2016.

Description des genres de textes suggérés en écriture 11^e année

Récit de vie et portrait

Le récit de vie comporte diverses formes littéraires de l'expression de soi : l'autobiographie, le roman autobiographique, la biographie, le journal intime, etc. Ainsi, l'autobiographie se définit en tant que récit où l'auteur est à la fois le narrateur et le personnage. L'auteur raconte donc sa propre vie en étant le personnage central de l'action. Le roman autobiographique camoufle l'auteur sous le nom d'un personnage tout en relatant des événements vécus par l'auteur. La biographie raconte la vie d'une personnalité littéraire, politique ou sportive et est rédigée par un auteur qui a rencontré l'individu ou qui a, du moins, eu accès à son œuvre publique ou artistique et qui s'est intéressé aux gens qui l'ont côtoyé.

Le portrait se rapproche du récit de vie, mais est plus descriptif que narratif. Des portraits sont souvent insérés dans les récits de vie. Selon ses intérêts et ses capacités, l'élève pourra choisir de réaliser un portrait ou un récit de vie.

Article de revue et autres textes explicatifs :

L'article de revue fournit de l'information sur des sujets variés tels que la science, l'économie, le sport ou la société en changement. Il aborde de façon objective, un sujet généralement complexe et présente des faits, des exemples, des statistiques, etc. qui fournissent aux destinataires de l'information riche et variée. Les textes présentés en salle de classe peuvent être tirés de différents types de revues, d'intérêt général ou spécialisé, en format papier ou format numérique.

La rédaction d'un article est un moyen intéressant de faire des liens avec d'autres matières, car on sait qu'un sujet sur lequel on peut écrire clairement est un sujet que l'on comprend bien.

La critique

La critique est un genre argumentatif que l'on peut retrouver dans la presse, à la télévision, à la radio ou sur internet, qui porte un jugement appréciatif sur une œuvre littéraire, un film, un spectacle ou tout autre produit commercial ou culturel. Elle peut toucher à tous les domaines et permet à la fois d'informer un éventuel consommateur et de le persuader ou de le dissuader d'acheter un produit ou d'assister à un événement.

La critique fait appel aux faits et traite plusieurs aspects de l'objet ou de l'événement culturel.³

³ Ministère de l'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. (2015) Programme de français 11^e année. Charlottetown : Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard.

Exemple d'échelle d'appréciation en écriture

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Idées et contenu	<p>Les idées manquent de clarté et de précision. L'élève s'éloigne du sujet choisi.</p> <p>L'élève ne développe pas suffisamment ses idées.</p>	<p>Les idées sont assez claires et précises. L'élève respecte la plupart du temps le sujet, mais pourrait s'en éloigner à l'occasion.</p> <p>L'élève développe ses idées en ajoutant des détails simples et/ou superflus.</p>	<p>Les idées sont claires et précises. L'élève respecte le sujet choisi tout au long du texte.</p> <p>L'élève développe ses idées en ajoutant des détails pertinents et intéressants.</p>	<p>Les idées sont exceptionnellement claires et précises. L'élève respecte le sujet choisi tout au long de son texte.</p> <p>L'élève développe ses idées en ajoutant un nombre approprié de détails riches, pertinents et intéressants qui rehaussent la lecture.</p>
Structure du texte	<p>L'élève présente un texte dont la structure est mal définie, rendant la lecture difficile.</p> <p>Peu ou pas de paragraphes.</p> <p>Absence ou très peu d'organiseurs textuels.</p> <p>Absence d'une introduction et/ou d'une conclusion.</p>	<p>L'élève respecte partiellement la structure du type de texte choisi. Le texte est parfois difficile à suivre.</p> <p>Le texte est divisé en paragraphes fonctionnels avec une ou deux erreurs de découpage.</p> <p>Les paragraphes sont reliés par des organisateurs textuels parfois répétitifs ou inappropriés.</p> <p>Présence d'une introduction et/ou d'une conclusion.</p>	<p>L'élève respecte la structure du type de texte choisi et celle-ci rend le texte facile à suivre.</p> <p>Le texte est divisé en paragraphes fonctionnels.</p> <p>Les paragraphes sont reliés par des organisateurs textuels efficaces et variés.</p> <p>Présence d'une introduction et d'une conclusion efficaces.</p>	<p>L'élève maîtrise la structure du type de texte choisi et celle-ci rend le texte facile et agréable à suivre.</p> <p>Le texte est divisé en paragraphes fonctionnels et efficaces.</p> <p>Les paragraphes sont clairement reliés par des organisateurs textuels efficaces et variés.</p> <p>Présence d'une introduction engageante et d'une conclusion perspicace.</p>

<p>Choix des mots</p>	<p>L'élève choisit des mots vagues et usuels.</p> <p>L'élève utilise rarement le sens figuré des mots ou les figures de style.</p>	<p>L'élève choisit quelques mots précis et descriptifs en plus de termes vagues et usuels.</p> <p>L'élève utilise quelques mots au sens figuré ou des figures de style, parfois de façon maladroite.</p>	<p>L'élève choisit des mots précis et descriptifs.</p> <p>L'élève utilise des mots au sens figuré ou des figures de style pour créer de l'intérêt.</p>	<p>L'élève choisit des mots précis qui rendent la lecture vivante et engageante.</p> <p>L'élève utilise habilement des mots au sens figuré ou les figures de style.</p>
<p>Voix</p>	<p>La voix est plutôt mécanique et ne maintient pas l'intérêt du lecteur.</p>	<p>La voix est engageante par moments, mais pas de façon constante.</p>	<p>La voix est engageante et réussit à maintenir l'intérêt du lecteur.</p>	<p>La voix est vivante et engageante tout au long du texte, inspirant le lecteur à poursuivre sa lecture jusqu'à la fin.</p>
<p>Fluidité des phrases</p>	<p>Le texte est surtout difficile à suivre à cause de la fluidité des phrases.</p> <p>L'élève construit surtout des phrases simples. Aucune tentative de phrases plus complexes.</p> <p>Aucune variété en longueur et/ou structure de phrases.</p>	<p>Le texte est parfois difficile à suivre à cause de la fluidité des phrases.</p> <p>L'élève maîtrise la structure des phrases simples et tente de construire des phrases complexes.</p> <p>Quelques variations en longueur et structure de phrases.</p>	<p>La fluidité des phrases rend le texte facile à lire.</p> <p>L'élève construit des phrases simples et complexes de façon efficace.</p> <p>Les phrases varient en longueur et en structure.</p>	<p>La fluidité des phrases rendent le texte fluide et agréable à lire.</p> <p>L'élève maîtrise la structure des phrases simples et complexes.</p> <p>Grande variété de longueurs et de structures de phrases.</p>
<p>Conventions</p>	<p>L'élève met en pratique peu de conventions de la langue.</p> <p>Les nombreuses erreurs rendent le texte difficile à comprendre.</p>	<p>L'élève met en pratique certaines conventions de la langue.</p> <p>Certaines erreurs nuisent au sens du texte.</p>	<p>L'élève met en pratique les conventions de la langue de façon efficace. Les quelques erreurs ne nuisent pas au sens du texte.</p>	<p>Grande maîtrise de conventions. Aucune ou très peu d'erreurs.</p>

Bibliographie

Atwell, N., & Merkel, A. A. (2017). *La zone lecture: comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (M. Lépine, Ed.; M. Lépine & J. Bourgon, trad.). Éditions D'Eux.

Calkins, L. & Ehrenworth, M. (2016). *Comment former des auteurs extraordinaires : les décisions à prendre par les décideurs pour rehausser la qualité de l'écriture dans toute une école ou tout un district* (traduction). *The Reading Teacher*, Vol. 70, No. 1, July/August 2016.

Centre franco-Ontarien de ressources pédagogiques. (2015). *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace – Introduction, 7^e à 10^e année*. Ottawa : Éditions CFORP.

Centre franco-Ontarien de ressources pédagogiques. (2015). *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace – La communication orale, 7^e à 10^e année*. Ottawa : Éditions CFORP.

Centre franco-Ontarien de ressources pédagogiques. (2015). *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace – La lecture, 7^e à 10^e année*. Ottawa : Éditions CFORP.

Centre franco-Ontarien de ressources pédagogiques. (2015). *La littératie dans toutes les matières – Guide d'enseignement efficace – L'écriture, 7^e à 10^e année*. Ottawa : Éditions CFORP.

Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Dumais, C., & Lafontaine, L. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.

Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing impact on learning*. New York : Routledge.

Kittle, P. (2013). *Book Love: Developing Depth, Stamina, and Passion in Adolescent Readers*. Heinemann.

Kittle, P., & Gallagher, K. (2018). *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*. Heinemann.

Ministère de l'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. (2016) Programme de français 7^e année. Charlottetown : Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'éducation de l'Île-du-Prince-Édouard. (2016) Programme de français 8^e année. Charlottetown : Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard, (2022) (non publié). *Progression des compétences langagières à l'oral en contexte minoritaire en situation spontanée et préparée de la maternelle à la 12e année*. Charlottetown : Ministère de l'éducation et de l'apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2019). *Programme d'études : Français 11^e année 10231-10232*. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite enfance.

Ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance la Nouvelle-Écosse (2016). *Programme d'études : Français 11^e année*. Halifax : Ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance.