

# Français de base

## Programme d'études de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année

Septembre 2019





## Avant-Propos

Ce document est destiné aux personnes suivantes:

- ✓ Élèves
- ✓ Enseignants
- ✓ Personnel administratif
- ✓ Conseillers
- ✓ Parents
- ✓ Grand public

Le présent document a une double fonction:

-  de présenter les fondements philosophiques et pédagogiques de l'apprentissage du français de base;
-  de présenter les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques ainsi que des indicateurs de réalisation, des actes de communication et des exemples illustratifs qui en découlent pour l'apprentissage du français.

Le renouvellement du programme d'études à l'élémentaire est fondé sur une approche axée sur la littératie et reflète l'influence du CECR et son approche actionnelle ainsi que l'approche neurolinguistique.

Dans le présent document, le terme texte est utilisé pour décrire tout événement langagier, qu'il soit oral, écrit ou visuel.



Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard remercie sincèrement les membres suivants du Comité du Programme de français de base au niveau secondaire, dont les efforts de coopération ont permis la réalisation du présent document. Leur engagement et leur enthousiasme ont été très appréciés tout au long du processus.

**Kelly MacNeill**            Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture

**Monica Rafuse**            Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture

**Jennifer MacDonald**    École secondaire Vernon River

Le ministère tient aussi à souligner le travail d'autres ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux qui, par leurs travaux des dernières années visant le renouvellement des programmes de français de base pour les écoles élémentaires, ont pavé la voie au Comité du Programme de l'Î.-P.-É. Nous remercions particulièrement les ministères de l'Éducation des provinces suivantes, dont les documents nous ont été d'une aide inestimable :

Terre-Neuve-et-Labrador

Nouvelle-Écosse

Ontario

Saskatchewan

Manitoba – Nous voulons remercier particulièrement le ministère de l'Éducation du Manitoba d'avoir partagé ses documents, ce qui nous a permis de créer le présent document.

Enfin, nous voulons mentionner le travail de Joan Netten, Ph.D., et Claude Germain, Ph.D., dont les travaux et les publications dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde (plus particulièrement l'approche neurolinguistique) ont constitué un catalyseur pour le renouvellement des programmes de français de base, en plus d'ouvrir la porte à la coopération interprovinciale.

## Table des matières

### Introduction

<b>Avant-propos</b> .....	i
<b>Remerciements</b> .....	ii
<b>A - Contexte et fondement</b> .....	1
<b>Orientations de l'éducation publique</b> .....	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
Sensibilisation à la diversité .....	16
La différenciation .....	18
<b>Orientation du programme de français de base</b> .....	19
Buts du programme de français de base au secondaire.....	20
Le programme de français de base : Définition .....	21
Évolution de l'enseignement du français langue seconde.....	22
Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) .....	24
Principes directeurs de l'apprentissage du français de base .....	26
Relation entre le français de base et les autres matières enseignées.....	31
La littératie dans la classe de français de base .....	33
Curriculum axé sur la littératie .....	35
La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle .....	39

<b>B-Comprendre plus en profondeur les jeunes adolescents</b> .....	40
Le Développement de l'adolescente et de l'adolescent.....	41
Le Développement Physique.....	42
Le Développement Cognitif.....	43
Le Développement Émotionnel.....	44
Le Développement Social.....	45
Le Milieu D'apprentissage.....	46
<b>C – Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation</b> .....	47
Tableau cumulatif.....	48
Tableau de spécifications.....	49
La production orale et l'écoute.....	50
La lecture et le visionnement.....	61
L'écriture et la représentation.....	70
<b>Bibliographie</b> .....	77



# Contexte et fondement

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, du Développement préscolaire et de la Culture est la suivante :

**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, du Développement préscolaire et de la Culture 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, du Développement préscolaire et de la Culture 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, du Développement préscolaire et de la Culture 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, du Développement préscolaire et de la Culture 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'apprentissage<sup>1</sup>

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<sup>e</sup> 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 <sup>e</sup> 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.

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.

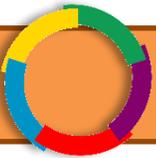
<sup>1</sup> Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

## 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 des francophones.



## 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 réalisation<sup>2</sup>

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 de base 7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année :

**RAG :** Écrire et représenter simplement et correctement selon la situation de communication.

**RAS :** ER1-Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite.

#### Indicateurs de réalisation:

L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut appliquer une variété de stratégies avant, pendant ou après l'écriture:

- ❖ Utiliser des ressources de la salle de classe.
- ❖ Utiliser les différentes étapes du processus d'écriture :
  - Faire un plan.
  - Créer son texte.
  - Réviser et corriger le texte.
  - Réfléchir à sa démarche et à ses stratégies d'écriture. (Évaluer son degré d'efficacité à utiliser le processus d'écriture et élaborer un plan d'amélioration – gestion du temps, consultation de ressources variées et utilisation d'autres stratégies enseignées).
  - Publier le texte.

<sup>2</sup> Tiré 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 connaissances	Dimensions des processus cognitifs			% du programme d'études
	NIVEAU 1 Mémoriser et comprendre	NIVEAU 2 Appliquer et analyser	NIVEAU 3 Évaluer et créer	
<i>La production orale et l'écoute</i>		<b>RAS POE1</b> Utiliser les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple.		<b>55%-60%</b>
<i>La lecture et le visionnement</i>			<b>RAS LV4</b> Créer des liens avec les éléments culturels propres à la francophonie et aux autres cultures.	<b>20-25%</b>
<i>L'écriture et la représentation</i>			<b>RAS ER2</b> Écrire une variété de textes simples sur des sujets familiers.	<b>20-25%</b>
<i>La Culture</i>				La culture francophone est intégrée de façon régulière à l'enseignement et à l'apprentissage du français.
<i>Autres outils</i>			-Le portfolio -Les roues des compétences	<b>Utilisation des outils fortement recommandée.</b>

**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'expliquer 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 (sommativ)*

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 :

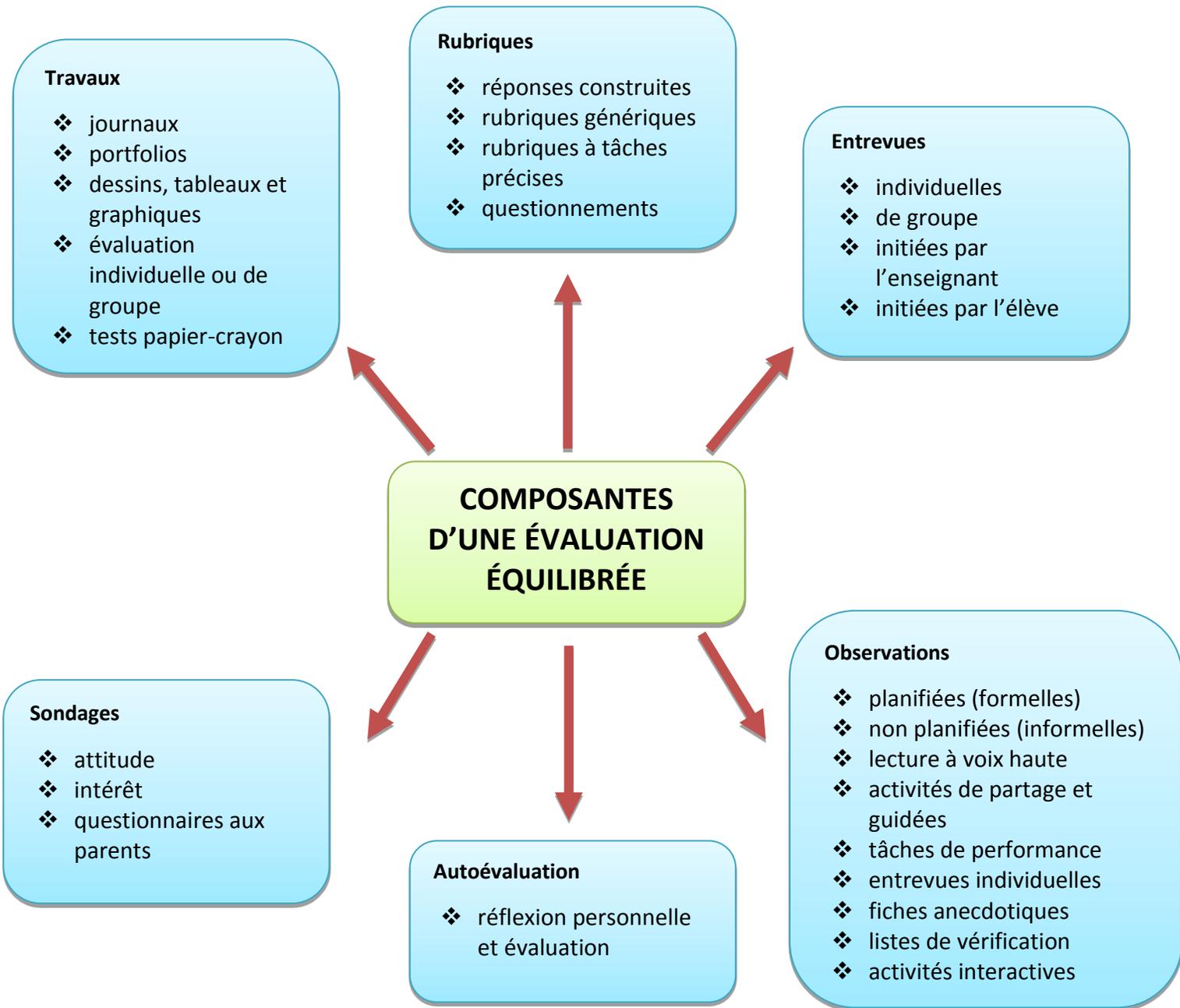
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un 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 « L'élève ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits »).



### Sensibilisation à la diversité<sup>3</sup>

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 influents 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 en français de base, 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 l'immersion 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.

#### 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.

---

<sup>3</sup> 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 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.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y\\_Kerjean\\_inclusion/Animation\\_BEP.pdf](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 de l'enseignement et de l'apprentissage  
du français de base de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année***



**Vision pour le programme de français de base au secondaire :**

*Les élèves utilisent le français avec assurance et compétence dans leur vie quotidienne.*

Le Ministère a établi trois objectifs afin d'appuyer la vision pour le programme de français de base au secondaire :

**OBJECTIF n° 1 :**

Accroître la motivation, la confiance et la capacité des élèves de communiquer en français.

**OBJECTIF n° 2 :**

Accroître le pourcentage d'élèves qui poursuivent l'apprentissage de la langue après la neuvième année.

**OBJECTIF n° 3 :**

Accroître l'engagement des élèves, du personnel scolaire, des parents et de la collectivité envers les programmes de français de base.

## Le programme de français de base : Définition

Les programmes de langue seconde sont offerts dans presque toutes les écoles de la province. Ils se divisent en deux catégories : le français de base et l'immersion française. Environ 78 % des élèves inscrits aux programmes de français langue seconde (FLS) sont inscrits au programme de français de base, et les autres 22 % en immersion française.

Le français de base est un programme en français offert aux élèves de la 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, tandis que toutes les autres matières sont enseignées en anglais. L'orientation du programme de français de base a beaucoup changé au cours des dernières années pour tenir compte des progrès de notre compréhension de l'enseignement des langues secondes et, par conséquent, pour mieux satisfaire aux besoins des élèves. On considère le programme de français de base comme un programme de littératie qui aide les élèves à développer des habiletés en littératie qui sont transférables d'une langue à l'autre. En plus, on ne considère plus que la langue soit un sujet d'analyse et de maîtrise. Les élèves développent leur langue en l'utilisant pour répondre à leurs besoins de communication dans des situations de vie réelle.

Le programme de langue seconde est obligatoire pour tous les élèves de l'Île-du-Prince-Édouard de la 4<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année. À l'élémentaire, les cours de français de base commencent généralement en 4<sup>e</sup> année, mais certaines écoles choisissent de les offrir aussi de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année. À l'élémentaire, les classes de français de base devraient avoir lieu tous les 2 jours pendant des périodes de 60 minutes. Cet enseignement intensif est essentiel pour le développement d'une grammaire interne, disons implicite, qui mène à la spontanéité et facilite une approche axée sur la littératie.

Après la 6<sup>e</sup> année, la plupart des élèves continuent de suivre le programme de français de base au niveau intermédiaire, tandis que les autres choisissent de s'inscrire aux programmes d'immersion tardive offerts dans certaines régions de la province.

Les élèves qui décident de continuer de suivre les cours de français de base jusqu'à la fin de la 12<sup>e</sup> année accumulent un total de 968 heures de cours de français, selon les recommandations suivantes :

De la 4 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année	10 %	270 heures
<u>De la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année</u>	<u>De 11 à 13 %</u>	<u>360 heures</u>
De la 10 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année	12,5 %	338 heures
		<b>= 968 heures</b>

## Évolution de l'enseignement du français langue seconde

L'enseignement du FLS a beaucoup évolué depuis les années 1950, alors que l'approche audiolinguale était en vigueur. Cette approche a cédé sa place à l'approche communicative pendant les années 1970 et 1980. Malheureusement, l'efficacité des programmes communicatifs dépendait souvent des enseignants eux-mêmes.

Le succès remporté au Canada par les programmes d'immersion a amené de nombreuses personnes à remettre en question le programme de français de base traditionnel offert dans nos écoles. Un grand nombre d'enseignants savaient cependant que l'on pouvait faire quelque chose pour le programme de français de base et qu'il fallait agir, parce que le français de base allait continuer d'être la seule expérience de langue seconde de la majorité des élèves canadiens. Ces enseignants ont reconnu qu'ils pouvaient tirer profit du succès du programme d'immersion et apporter des changements au programme de français de base en vue d'en améliorer l'enseignement.

En 1985, l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS) a institué un important projet de recherche qui devait être la première étape en vue d'atteindre le consensus sur l'enseignement du français de base. Le projet avait été conçu de façon à recueillir de l'information sur les pratiques exemplaires en cours et à élaborer un modèle de curriculum multidimensionnel qui serait testé dans les écoles. Ce projet quinquennal, connu sous le nom d'*Étude nationale sur les programmes de français de base*, et les recommandations qui ont découlé de l'étude publiée en 1990 ont suscité d'importantes modifications aux programmes dans tout le pays, et elles ont assuré la crédibilité des programmes de français de base dans nos systèmes scolaires.

L'approche multidimensionnelle est restée en vigueur pendant une vingtaine d'années, mais le rendement des élèves demeurait un défi. À la recherche de nouvelles façons d'améliorer le rendement des élèves en français de base, les chercheurs Joan Netten et Claude Germain ont mis à l'essai un nouveau programme, le français intensif, à Terre-Neuve-et-Labrador en 1998. Ce programme était axé sur la littératie et offert aux élèves de la 6<sup>e</sup> année pendant cinq mois durant l'année.

Le programme de français intensif était axé sur l'approche neurolinguistique, qui est fondée sur les recherches dans le domaine des neurosciences. Les cinq principes fondamentaux (Netten et Germain, 2012) de l'approche sont les suivants :

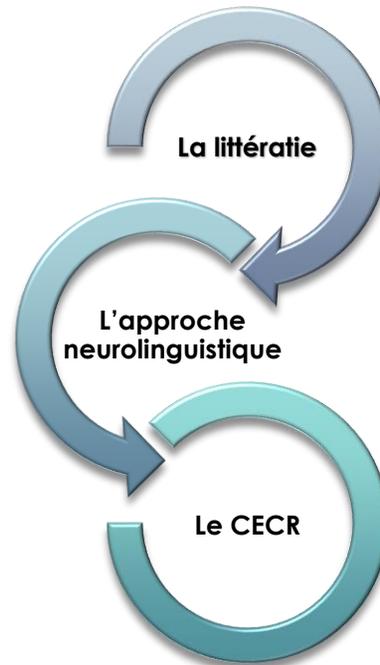
- 1) Il faut utiliser la langue seconde dans des situations authentiques de communication pour être capable de l'apprendre.
- 2) On développe des habiletés en littératie en apprenant à communiquer dans une langue.
- 3) Il faut utiliser des stratégies d'enseignement interactives.
- 4) Il faut développer une grammaire implicite pour être capable de communiquer avec spontanéité.
- 5) Une approche centrée sur le projet donne aux élèves l'occasion d'accomplir des tâches exigeantes sur les plans cognitif et langagier.

À l'Île-du-Prince-Édouard, le programme de français intensif a été offert en 6<sup>e</sup> année de 2006 à 2012. Comme il n'était pas possible d'offrir ce programme dans toutes les écoles de la province, le Ministère a dû chercher d'autres moyens pour améliorer le rendement des élèves dans le programme de français de base. Le français intensif et l'approche neurolinguistique ont quand même beaucoup influencé le nouveau programme de français de base.

L'autre grande influence sur le nouveau programme de français de base est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). En 2008, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a créé un comité de travail chargé d'étudier le rôle du CECR et les avantages que présente le Portfolio européen des langues (PEL) en tant qu'outil d'apprentissage dans les écoles de la région atlantique. Un sous-comité sur le français de base a été mis sur pied. Il réunissait des représentants régionaux et avait pour mandat :

- d'utiliser le CECR comme outil de référence pour la mise à jour des programmes d'études;
- d'harmoniser les résultats d'apprentissage des programmes de français de base et les niveaux et les descripteurs du CECR;
- de compiler une banque de descripteurs pour les programmes de français de base.

Le programme de français de base actuel est le fruit de ce projet du CAMEF. Il résulte également de l'adoption d'une approche axée sur la littératie et de l'emprunt de nombreuses stratégies de l'approche neurolinguistique. Les activités qui ont lieu dans la classe de français portent sur une communication authentique qui est interactive, engageante et collaborative. Elles donnent également aux élèves des occasions de penser de façon critique, de poser des questions, de réfléchir à leur apprentissage et de transmettre leurs connaissances.



## Le Cadre européen commun de référence pour les langues

### Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer ?

Résultat de deux décennies de recherches, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) est, comme son nom l'indique, un cadre de référence. Le CECR est reconnu comme un excellent outil pour appuyer les méthodes d'enseignement et d'évaluation des programmes de langues ainsi que pour la réforme de programmes et la pédagogie.

*« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. [De plus, il] définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (CECR, p. 9). Il est conçu pour surmonter « les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. [Il] donne des outils aux [éducateurs et aux administrateurs] pour réfléchir à leur pratique habituelle... » (CECR, p. 9). [Il vise également à améliorer] « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » (CECR, p. 9).*

### Les niveaux de compétence du CECR

Le CECR présente trois grands niveaux de compétence qui se subdivisent en deux niveaux pour donner un total de six niveaux globaux de performance :

- Le **niveau A** (utilisateur **élémentaire**) – divisé en niveau A1 (niveau découverte) et niveau A2 (niveau de survie)
- Le **niveau B** (utilisateur **indépendant**) – divisé en niveau B1 (niveau seuil) et niveau B2 (niveau indépendant)
- Le **niveau C** (utilisateur **expérimenté**) – divisé en niveau C1 (niveau autonome) et niveau C2 (niveau maîtrise)

A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2
A1		A2		B1		B2		C1		C2

A1.1 représente la première partie du développement des compétences de niveau A1, alors que le développement des compétences de niveau A1.2 signifie qu'on se rapproche de l'ensemble du niveau A1.

Les niveaux globaux présentent des descripteurs qui précisent les compétences langagières essentielles en communication. La principale fonction des descripteurs est d'aider à l'harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation. Ces compétences sont exprimées comme des énoncés « **Je peux** », pour décrire ce qu'un apprenant « peut faire », et non pas ce qu'il n'a pas encore acquis. Cette approche positive cultive une attitude gagnante et motive les apprenants du français en favorisant leurs réussites.

Ces descripteurs reflètent un langage concret et des contextes déterminés en fonction du niveau scolaire, de l'âge et des intérêts des apprenants. Ces énoncés d'autoévaluation mettent en valeur les compétences de l'élève et lui permettent de suivre son progrès langagier tout le long de son apprentissage.

Le programme de français de base est fondé sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs « **Je peux** », qui représentent des buts à court terme pour l'apprenant.

## Les activités communicatives langagières dans le CECR

Quand on dit «activités communicatives langagières», on décrit ce qu'un apprenant est capable de «faire avec la langue en question» (CECR, p. 40). C'est en s'impliquant dans une série d'activités langagières communicatives que l'apprenant/acteur développe ses compétences. Les élèves interagissent en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant dans des situations de vie réelles ou simulées.

Dans le CECR	Dans le programme d'études
<ul style="list-style-type: none"><li>• Écouter</li><li>• Prendre part à une conversation</li><li>• S'exprimer oralement en continu</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La production orale et l'écoute</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La lecture et la visualisation</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Écrire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'écriture et la représentation</li></ul>

*« Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives » (CECR, p. 9)*

## La perspective actionnelle et la notion des tâches

Le CECR place l'enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose; les apprenants vont apprendre pour faire, et vont faire pour apprendre. La communication est vue comme une activité sociale qui permet d'accomplir des tâches spécifiques, ciblées et collaboratives. Le CECR présente l'apprenant comme un acteur social, celui qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle.

L'apprentissage centré sur la tâche fait partie intégrante de la perspective actionnelle. Les tâches actionnelles sont des actes intentionnels dans des contextes, des situations et des circonstances de la vie courante où l'élève pourrait facilement se retrouver. À mesure que les compétences langagières des élèves de français de base s'améliorent et qu'ils deviennent plus confiants en leurs compétences en français, les tâches deviennent plus complexes, et les stratégies de communication et la langue se perfectionnent.

## Principes directeurs de l'apprentissage du français de base axée sur la littératie

Le nouveau programme de français de base au secondaire offre aux enseignants les principes directeurs suivants, lesquels s'appuient sur de bonnes pratiques en classe et sur les travaux de recherche récents dans les domaines de la langue, de l'apprentissage et, plus précisément, de l'apprentissage d'une langue seconde. Nous espérons que ces principes contribueront à soutenir un bon nombre des décisions pédagogiques que nous sommes appelés à prendre régulièrement en tant qu'enseignants. Les cinq derniers principes ont été développés par Joan Netten et Claude Germain (2012) pour le programme de français intensif et l'approche neurolinguistique. Ils sont présentés ici sous une forme qui permet de les appliquer au programme de français de base.

### Principe 1 – Le français devrait être la langue de communication

Il est primordial qu'en tout temps, la seule langue de communication dans la salle de classe soit le français. Selon Netten et Germain (2008), il est d'importance capitale de créer cette atmosphère de communication en français dans la salle de classe dès le tout début de l'année. Pour cela, il s'agit de recourir régulièrement à des stratégies d'enseignement interactives entre les élèves et l'enseignant puis, graduellement, entre les élèves eux-mêmes, en français. On ne peut apprendre à parler français en parlant... anglais.

Tout comme les apprenants d'une langue maternelle, les élèves doivent avoir de nombreuses occasions d'écouter de bons modèles linguistiques avant de pouvoir commencer à parler. C'est par une exposition constante à des activités langagières riches et signifiantes, tout le long du programme de langue seconde, que les élèves font des expériences avec la langue et qu'ils gagnent en confiance dans l'utilisation du français.

### Principe 2– L'engagement de l'élève

Krashen (2004) confirme que les meilleures activités sont celles qui engagent les élèves jusqu'au point où ces derniers ne remarquent plus qu'ils apprennent dans leur langue seconde. Des élèves engagés sont des élèves motivés à apprendre. L'engagement des élèves à l'apprentissage, à la découverte d'information, à la collaboration et à la résolution innovatrice de problèmes nécessite qu'ils aient des attitudes et des comportements souvent favorisés et modélisés par l'enseignant. Cet engagement chez les élèves assure la réussite scolaire et leur développement cognitif. (Source : *Programme d'études de français intégré 7<sup>e</sup> année*, Nouvelle-Écosse, 2009)

#### Dans le but de créer un climat inclusif et positif qui favorise *l'engagement* des élèves dans le cours de français, l'enseignant :

- inspire les élèves en partageant sa passion pour la langue et la culture françaises;
- utilise le français comme langue de communication en classe en tout temps et l'exige de la part des élèves;
- crée des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique;
- crée des espaces et des occasions de collaboration et d'interactions;
- prévoit des discussions et des sessions de partage tous les jours et encourage la participation active de tous les élèves;
- encourage l'autonomie et stimule la confiance en soi; crée un milieu d'apprentissage qui encourage la pensée complexe, créatrice, critique et éthique;
- valorise les idées, les opinions, les différents styles d'apprentissage et les succès des élèves afin de renforcer leur confiance et compétences en tant qu'apprenants;
- permet aux élèves d'agir en fonction de leur curiosité et de leurs intérêts;

- utilise le modèle du transfert graduel (tâches d'écoute et orales, lecture et écriture) et un enseignement explicite pour amener les élèves à choisir, à utiliser et à évaluer les stratégies utilisées;
- développe un milieu où les efforts et la prise de risque sont respectés et encouragés. *Commettre des erreurs est un phénomène naturel, inévitable et utile dans l'apprentissage d'une langue seconde. Si l'enseignant établit un climat de confiance, de respect et d'encouragement, les élèves perçoivent les corrections non pas comme des critiques personnelles, mais plutôt comme un moyen d'améliorer la précision de leur communication;*
- incite les élèves à s'impliquer dans leur apprentissage (en participant au choix du contenu, au processus (et au produit));
- établit avec les élèves les critères de réussite et les affiche clairement dans la salle de classe;
- communique clairement les résultats d'apprentissage aux élèves et aux parents;
- démontre clairement à l'élève son progrès et l'incite à établir des buts personnels et les *prochaines étapes* dans son apprentissage du français;
- met en œuvre des stratégies qui engagent les élèves (la coconstruction des critères de réussite, la réflexion sur leur rendement, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction descriptive, la discussion, le questionnement, l'activation des connaissances et des expériences antérieures des élèves, les conférences et *le portfolio*).

### **Principe 3– Authenticité : Il faut utiliser la langue seconde dans des situations authentiques de communication pour être capable de l'apprendre**

***Pour apprendre à communiquer dans une langue seconde, il faut utiliser la langue dans des situations authentiques de communication.*** (Netten et Germain, 2012 – tel que cité dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (*Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013).

L'activité langagière n'a de sens que dans l'action réelle – **on utilise la langue, on ne la pratique pas**. Les activités qui ont lieu dans la classe de français portent sur une communication authentique qui est interactive, engageante, différenciée et collaborative. Elles donnent également à l'élève des occasions de penser de façon critique, de poser des questions, de réfléchir à son apprentissage et de transmettre ses connaissances. L'enseignant emploie une variété de stratégies pour assurer un contexte d'apprentissage authentique et lié au vécu de l'élève.

Les recherches de Germain et Netten (2008) confirment que « seule l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication peut mener au développement de la capacité de communiquer... ». En faisant des liens avec son vécu, entre les matières, entre lui ou elle-même et la communauté et entre ce qu'il ou elle a appris et ce qu'il ou elle aimerait apprendre, l'élève est en mesure de communiquer en français de façon authentique hors de la salle de classe.

Les structures linguistiques sont toujours modélisées en phrase complète pour que l'élève puisse apprendre à les modifier et à les réutiliser afin de décrire son vécu. L'enseignant ne lui fait pas répéter ou mémoriser des phrases ou des expressions toutes faites qui ne sont pas authentiques pour eux. Toute communication orale doit prendre la forme d'une conversation authentique, et ne doit pas être faite que d'une seule question et d'une seule réponse, sans suite. Pour respecter ce principe, il ne faut donc pas s'en tenir à n'enseigner qu'UNE phrase à la fois, suivie d'une réponse, mais il faut enchaîner avec un commentaire ou une autre question « naturelle », qui fait suite à la réponse personnalisée de l'élève. Par exemple, si l'élève vient de dire ce qu'il a pris pour déjeuner, l'enseignant peut demander si c'était bon, ou demander s'il y a d'autres élèves qui ont pris la même chose (plutôt que de dire, tout simplement : Très bien). Les élèves ne répètent pas les phrases qui ne sont pas authentiques, simplement dans le but de faire pratiquer une structure langagière.

#### Principe 4 – La littératie

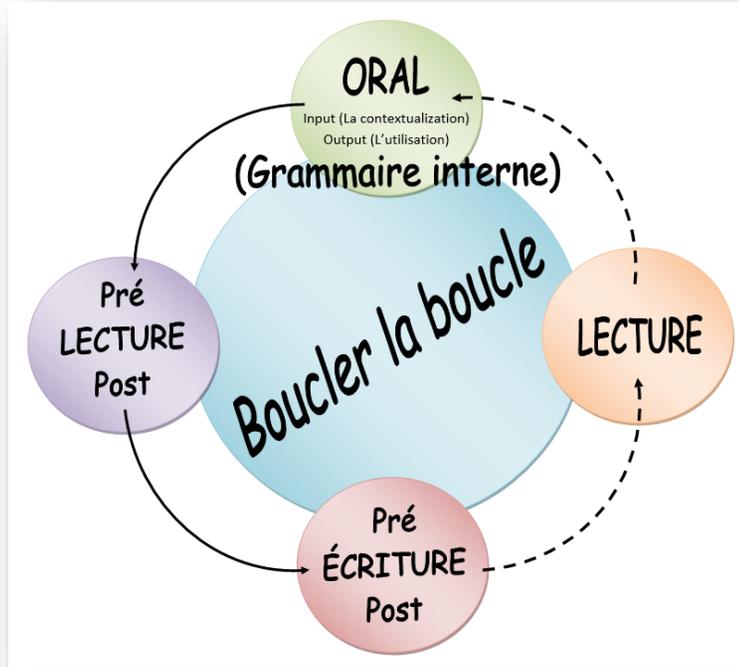
*L'apprentissage d'une langue à des fins de communication consiste à **acquérir des habiletés en littératie**.* (Netten et Germain, 2012 – tel que cité dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (*Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013).

Dans le programme de français de base, on met l'accent sur l'acquisition des habiletés en littératie (écouter, parler, lire et écrire). Quand l'enseignement d'une langue seconde commence par l'oral avant de passer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est plus efficace et procède de façon plus rapide.

**L'oral occupe une place primordiale**, non seulement pour acquérir des habiletés à s'exprimer oralement, mais également pour apprendre à lire et à écrire. La lecture est l'acte de reconnaître à l'écrit les mots qu'on connaît déjà à l'oral. C'est pareil pour l'écriture, qui est l'acte de mettre sur papier les choses qu'on est déjà capable de dire à l'oral – si on ne peut pas le dire, on ne peut pas l'écrire. Il y a un lien étroit entre la production et la compréhension orale, la lecture et l'écriture.

Comme il est illustré dans le schéma suivant, le cycle de la littératie doit être complet pour faire en sorte que le nouveau contenu qui a été appris oralement et par l'intermédiaire de la lecture et de l'écriture soit intégré aux connaissances acquises précédemment.

Ainsi, le programme de français de base permet aux élèves de développer leur capacité d'utiliser « la langue et les images dans des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et réfléchir de façon critique » (Ontario, 2004, p. 5) dans leur langue seconde.



(Adapté de Claude Germain et Joan Netten)

*Cette perspective fondée sur la littératie tient aussi compte des différences individuelles dans l'apprentissage en mettant l'accent à la fois sur la différenciation pédagogique et les intelligences multiples et en donnant l'occasion aux élèves d'effectuer des tâches plus complexes. Ces facteurs favorisent un développement accru des compétences linguistiques et cognitives*

## Principe 5 – Le développement cognitif

***Une approche fondée sur des projets favorise l'exécution de tâches exigeantes sur le plan cognitif.*** (Netten et Germain, 2012 – tel que cité dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (*Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013).

Dans les programmes de français de base, afin de développer leurs habiletés de communication, les élèves doivent se concentrer sur le message plutôt que sur les formes langagières, ce qui est plus facile à faire quand ils centrent leur attention sur une tâche ou un projet signifiant et authentique.

Une pédagogie fondée sur des tâches ou projets prévoit diverses situations bien planifiées pour l'utilisation des formes langagières. Elle, permet aux élèves d'utiliser et de réutiliser les mêmes structures et mots de vocabulaire dans des situations différentes ou dans des activités légèrement différentes.

On favorise une collaboration incluant des actes langagiers et des actes non langagiers, comme dans la vie réelle. Les élèves doivent se concerter, collaborer et agir dans la langue apprise. Cette approche consiste expressément à fixer un objectif commun pour l'ensemble des activités d'une unité auxquelles les élèves participent. Les activités doivent être ordonnées de façon à assurer le développement cognitif et linguistique.

L'apprentissage par projets mène les élèves à accomplir des tâches de plus en plus exigeantes et contribue à un plus grand développement linguistique et cognitif. Elle favorise l'acquisition des habitudes de pensée du 21<sup>e</sup> siècle dont les élèves auront besoin en tant qu'adultes.

## Principe 6 – L'interaction

***Le recours à des stratégies d'enseignement interactives contribue à l'amélioration de la communication langagière et au développement cognitif de l'élève.*** (Netten et Germain, 2012 – tel que cité dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (*Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013).

Ce ne sont pas seulement les types de tâches, qui mettant en jeu des opérations cognitives de haut niveau, qui contribuent au développement cognitif de l'élève, mais également l'interaction (Vygotsky, 1986). L'interaction sociale joue un rôle essentiel dans le processus du développement cognitif; l'interaction entre les élèves et l'enseignant et l'interaction entre élèves est primordiale dans le développement de la grammaire interne et la capacité à communiquer avec spontanéité. L'élève doit jouer un rôle actif pour que l'apprentissage se produise plus rapidement et plus efficacement.

## Principe 7 – La compétence implicite

***L'apprentissage d'une langue seconde à des fins de communication nécessite l'assimilation inconsciente des structures langagières.*** (Netten et Germain, 2012 – tel que cité dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (*Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013).

La capacité de communiquer spontanément nécessite l'acquisition d'une compétence implicite ou d'une grammaire interne. Selon l'approche neurolinguistique, il y a trois critères nécessaires pour développer cette grammaire interne : une période intense d'utilisation de la langue, un curriculum qui n'est pas surchargé de vocabulaire ni de structures langagières à apprendre, et des stratégies d'apprentissage particulières.

Pour développer cette grammaire interne, l'élève doit utiliser et réutiliser les structures à de nombreuses reprises à l'oral et dans une grande variété de situations authentiques. L'utilisation automatique ou inconsciente de la langue pour exprimer un message dépend de l'acquisition des habiletés de communication orale. Dès le tout début de l'apprentissage de la langue seconde, il est essentiel de viser l'acquisition des habiletés (compétence implicite ou grammaire interne) avant

l'acquisition des connaissances (formes linguistiques) en faisant converser les élèves en français avant de leur demander de lire et d'écrire. Grâce à sa grammaire interne, l'élève peut communiquer spontanément en français.

Par le passé, les programmes de français de base et les ressources disponibles sur le marché mettaient souvent trop l'accent sur l'acquisition de vocabulaire et de structures langagières. Les recherches démontrent que l'enseignement explicite des règles de grammaire ou des structures et des formes de la langue ne contribue pas au développement de l'habileté à utiliser le français de manière automatique, c'est-à-dire à parler français avec spontanéité et aisance (Paradis, 2004; Germain et Netten, 2008). De plus, l'enseignement n'était pas suffisamment intensif (les enseignants n'avaient que quelques classes de 30 minutes par cycle) pour permettre aux élèves de développer une compétence implicite. **À l'élémentaire, les classes de français de base devraient avoir lieu tous les 2 jours pendant des périodes de 60 minutes.** Cet enseignement intensif est essentiel pour le développement d'une grammaire interne, disons implicite, qui mène à la spontanéité et facilite une approche axée sur la littérature.

Cependant, l'utilisation de stratégies d'enseignement efficaces (par exemple, une pédagogie axée sur la phrase et l'aisance, la correction des erreurs) peut améliorer l'apprentissage du français dans le contexte du programme de français de base. Ces stratégies permettent aux élèves de parler davantage et de progresser plus rapidement. Ces résultats positifs favorisent le développement d'une attitude positive par rapport à l'apprentissage du français.

### **La pédagogie de la phrase et l'aisance**

Afin de développer l'aisance à communiquer chez les élèves, l'acquisition de la langue ne peut se faire efficacement que de façon globale et intégrée, non d'un traitement fragmenté et décousu de mots de vocabulaire et de conjugaison de verbes. Il faut à l'élève une modélisation des structures linguistiques en situation authentique et en phrase complète pour qu'il puisse apprendre à les modifier et à les réutiliser afin de décrire son vécu. Cette approche permet à l'élève d'établir inconsciemment les liens nécessaires sur les plans phonologique, morphologique, syntaxique et discursif pour construire une grammaire interne. Les nouveaux apprentissages deviendront automatiques de façon à être utilisés dans des situations de communication spontanée.

### **La correction des erreurs**

La correction des erreurs à l'oral est cruciale. Sinon, la grammaire interne développée dans la tête de l'élève sera incorrecte. La correction ne se fait pas à partir d'une explication de règles de grammaire, mais par la modélisation par l'enseignant de la forme correcte de la phrase. La correction par l'enseignant de la phrase erronée est suivie d'une réutilisation immédiate et de nombreuses reprises en situation authentique par l'élève. En ciblant l'emploi d'une langue correcte, les élèves arrivent à l'autocorrection et à la correction mutuelle. Cette habileté apprend à l'élève à parler français sans avoir besoin de recourir aux règles de grammaire.

(Le français intensif : Guide pédagogique interprovincial - deuxième édition Claude Germain et Joan Netten, 2008)

## Relation entre le français de base et les autres matières enseignées



Le programme de français de base a été conçu pour amener les élèves à développer des habiletés en littératie et des stratégies d'apprentissage en accomplissant des tâches portant sur la communication authentique. Ces tâches sont interactives, engageantes, différenciées et collaboratives. Comme dans les autres matières, les élèves ont des occasions de penser de façon critique, de poser des questions, de réfléchir à leur apprentissage et de transmettre leurs connaissances.

Comme toutes les matières contribuent au développement des habiletés en littératie et des stratégies d'apprentissage, il faut tenir compte de toutes les matières à l'étude dans notre quête d'un contenu pertinent. La plupart des sujets d'étude au secondaire (sciences humaines, mathématiques, sciences, arts et musique) constituent des domaines d'expérience fort appropriés que l'on peut explorer dans les salles de classe de français de base, et ils fournissent un contexte d'apprentissage de la langue. Les élèves peuvent donc renforcer les connaissances acquises dans les autres matières à l'étude tout en développant leurs aptitudes dans la langue seconde et en améliorant leurs connaissances générales.

De plus, les habiletés en littératie que les élèves développent et les stratégies d'apprentissage apprises sont transférables d'une langue à l'autre. Alors, en développant des habiletés et des stratégies en français, les élèves sont aussi en mesure de développer ces mêmes habiletés et stratégies dans leur langue maternelle.

Lorsqu'il est question de sujets comme la météo et l'environnement dans les salles de classe de français de base, on revoit la matière étudiée en sciences. Des concepts mathématiques comme les graphiques et les pourcentages peuvent facilement s'appliquer à la comparaison des produits en français, tandis que, lorsqu'on inclut des chansons et des projets d'art aux cours de français, on recoupe les domaines des arts et de la musique. On recommande que les enseignants de français de base rencontrent leurs collègues qui enseignent les autres matières pour voir dans quelle mesure ils peuvent intégrer les matières à l'étude pour que leur enseignement se complète.

Faire de la recherche, résoudre des problèmes et utiliser la technologie peuvent être poussés davantage au fur et à mesure que les élèves recueillent de l'information et qu'ils la présentent sous la forme voulue pour leurs projets finaux.

Il est important que tous les enseignants aient une vue d'ensemble de tout le programme de français de base et qu'ils connaissent bien les descripteurs et les niveaux qui se rapprochent le plus de ceux qu'ils enseignent. Une telle connaissance leur permet de mieux comprendre comment et où leur niveau s'intègre dans l'ensemble et elle facilite la transition des élèves d'un niveau à l'autre. Il est primordial que les enseignants des différents niveaux communiquent ensemble et cherchent des occasions d'avoir de telles communications.

## Intégration des matières (suite)

### SCIENCES

Concevoir des projets en collaboration, transférer et appliquer l'apprentissage à de nouvelles situations; 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 : explorer et comprendre les conditions météorologiques et les saisons, les animaux et l'environnement. Le tout est lié à un concept précis des sciences : prédire, anticiper, comparer, conclure, résumer, fournir des preuves, indiquer la cause et l'effet et penser de façon critique.

### ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'expression des sentiments, idées, expériences, valeurs et perspectives; l'exploration d'une gamme de cultures, les relations entre les arts et le monde; le développement de l'imagination, de la créativité et de l'esprit critique; l'établissement de partenariats avec des artistes et des artisans du milieu communautaire; représenter, créer et partager diverses formes d'art (p. ex. le dessin, la peinture, l'animation, la danse, les jeux de rôles, la musique et les vêtements.

### SCIENCES HUMAINES

Acquérir des connaissances sur les cultures francophones ainsi que d'autres cultures, montrer du respect, de la tolérance et faire preuve d'ouverture envers d'autres cultures, d'autres modes de pensée et d'autres valeurs, l'exploitation de repères culturels; les transports, les provinces, les territoires, les pays et les régions francophones et autochtones, les voyages (utilisation d'une carte pour planifier un itinéraire), les festivals et les fêtes, la participation à la vie communautaire ; l'apprentissage basé sur les projets, les questions mondiales. Le tout est lié à un concept précis des sciences humaines : organiser des événements, décrire un horaire, exprimer une opinion, exprimer des besoins, décrire la vie quotidienne, présenter de l'information, discuter des avantages et des désavantages, construire des perspectives multiples, mieux comprendre sa propre culture et développer son identité personnelle et culturelle.

### ARTS LANGAGIER

Développer et transférer les stratégies et les capacités de communication orale, de lecture et d'écriture; utiliser le processus d'écriture, l'utilisation d'une variété de textes; exprimer et justifier des émotions, des idées et des opinions; faire participer les élèves à leur apprentissage (développer des critères; s'auto-évaluer, réfléchir, établir un but et un plan d'action); faire preuve de la pensée critique et la prise de risque.

### SANTÉ ET EDUCATION PHYSIQUE

Comprendre le *Guide alimentaire canadien*, le choix de vie sains, les stratégies pour diminuer le stress; la santé mentale; les emplois et les carrières; le développement personnel et sociale; la connaissance de soi; la participation citoyenne; les compétences essentielles comme le leadership et la collaboration, la prise de décisions et la résolution des problèmes; participer à des activités physiques et de détente, à des danses et à des jeux.

### MATHEMATIQUES

Intégrer le comptage, l'argent, le calendrier, les tableaux, les problèmes de mots (des énigmes, des casse-tête), les recettes, le dessin d'un plan et les mesures; les budgets; mener un sondage et représenter les résultats sous forme d'un graphique, de formes; dire l'heure; mesurer et comparer les hauteurs; comparer (plus grand que – plus petit que, plus que – moins que); mettre en ordre; et donner des directives. Le tout est lié à un concept précis de mathématiques : résoudre un problème et justifier une solution.



## La littératie dans la classe de français de base

« La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. » (Mettre l'accent sur la littératie, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 3) « C'est aussi la façon dont les apprenants mettent à profit leurs expériences passées, leur confiance en soi, leur identité et leur motivation pour développer leurs compétences en littératie et accroître leurs connaissances sur des questions et des sujets pertinents. » (La littératie chez les adolescentes et adolescents : un petit guide pour les parents, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014)

Le programme de français de base est fondé sur une approche axée sur la littératie et reflète l'influence du CECR et son approche actionnelle ainsi que l'influence du français intensif et de l'approche neurolinguistique. On choisit des expériences langagières qui reflètent les expériences de la vie réelle et les intérêts des apprenants; les activités pédagogiques sont organisées de façon à assurer une amélioration soutenue des connaissances, des habiletés et des stratégies d'apprentissage. Dans tout le programme, on fait appel à une méthodologie semblable et on adapte les stratégies d'enseignement particulières en fonction de l'âge et du niveau des apprenants.

Pour apprendre à communiquer en français, les élèves doivent acquérir des compétences en littératie. Ils ne doivent pas uniquement apprendre à parler le français, mais également à comprendre la langue parlée ainsi qu'à la lire et à l'écrire. Le développement de la littératie des élèves en langue seconde commence toujours par l'apprentissage de la langue parlée, comme c'est le cas pour la langue maternelle. Pour ce faire, les enseignants ont recours à la modélisation tout en cédant progressivement aux élèves la responsabilité de leur apprentissage (le transfert graduel de responsabilité).

Un enseignement axé sur la communication orale assure le développement de compétences nécessaires pour la littératie. L'enseignant modélise une phrase à l'oral qui incite un dialogue authentique avec les élèves. Durant une interaction guidée, l'enseignant interagit avec les élèves, leur permettant d'utiliser davantage la structure visée. Par la suite, les élèves interagissent entre eux (l'interaction autonome). Cette interaction permet aux élèves d'utiliser et de réutiliser les structures modélisées.

Lorsque les élèves apprennent à s'exprimer à propos de certains sujets en français, ils apprennent ensuite à lire des textes simples sur ces mêmes sujets. Dans une classe de langue seconde, la lecture signifie la reconnaissance dans les textes imprimés du vocabulaire et des structures de phrases que les élèves savent déjà utiliser oralement. Toutes les activités de lecture sont précédées d'activités orales. Celles-ci aident à préparer les élèves à lire un texte en les amenant à faire des prédictions, c'est-à-dire des liens entre le texte et leurs connaissances ainsi que leurs expériences personnelles, et en favorisant l'utilisation de mots de vocabulaire clés en contexte avant de lire le texte en question.

Il est important que la lecture reflète les interactions orales qui ont eu lieu et qu'elle permette à l'élève de compléter des tâches plus exigeantes sur le plan cognitif. Dans le but de faire ressortir les connaissances antérieures, l'enseignant modélise à l'oral une phrase portant sur le thème du texte à lire, incitant ensuite un dialogue authentique avec les élèves. Cette interaction entre l'enseignant et les élèves renforce le lien entre la communication orale et la lecture. L'enseignant modélise également en français les stratégies de lecture nécessaires. L'enseignement explicite des formes langagières se fait dans les activités de lecture et se poursuit dans les activités d'écriture.

Après que les élèves ont appris à reconnaître dans les textes imprimés le vocabulaire et les structures de phrases qu'ils connaissent déjà oralement, ils écrivent des textes simples et authentiques en utilisant ce vocabulaire et ces structures de phrases. Il importe que l'écriture intègre les connaissances que possèdent les élèves à l'oral ainsi qu'en lecture. Dans le but de faire ressortir ces connaissances déjà travaillées à l'oral et en lecture, l'enseignant entame une discussion avec les élèves portant sur le thème de l'écriture. D'après le partage des élèves, l'enseignant modélise le processus de l'écriture au tableau.

À la suite de la modélisation, les élèves sont invités à écrire leur propre texte en se servant du modèle comme guide. Dans une classe de langue seconde, l'écriture signifie coucher sur papier ce que l'on est déjà en mesure de dire. Si un élève ne peut pas transmettre un message oralement, il est irréaliste de s'attendre à ce qu'il puisse l'écrire : « Si vous ne pouvez pas le dire, vous ne pouvez pas l'écrire. » Tout comme pour la lecture, toutes les activités d'écriture sont précédées d'activités de communication orale pour aider à préparer les élèves à l'écriture.

Naturellement, si un élève écrit un texte, quelqu'un doit lire ce texte, et cette lecture doit être suivie d'une discussion ou de questions simples, ce qui complète le cycle de la littératie.

Il est important de noter que, lorsque les élèves développent des compétences en littératie en français, ils développent aussi ces mêmes compétences dans leur langue maternelle. Par conséquent, non seulement le programme de français de base à l'élémentaire permet-il aux élèves de développer des compétences en littératie en français, mais il renforce également ces mêmes acquis dans leur langue maternelle.



## Curriculum axé sur la littératie

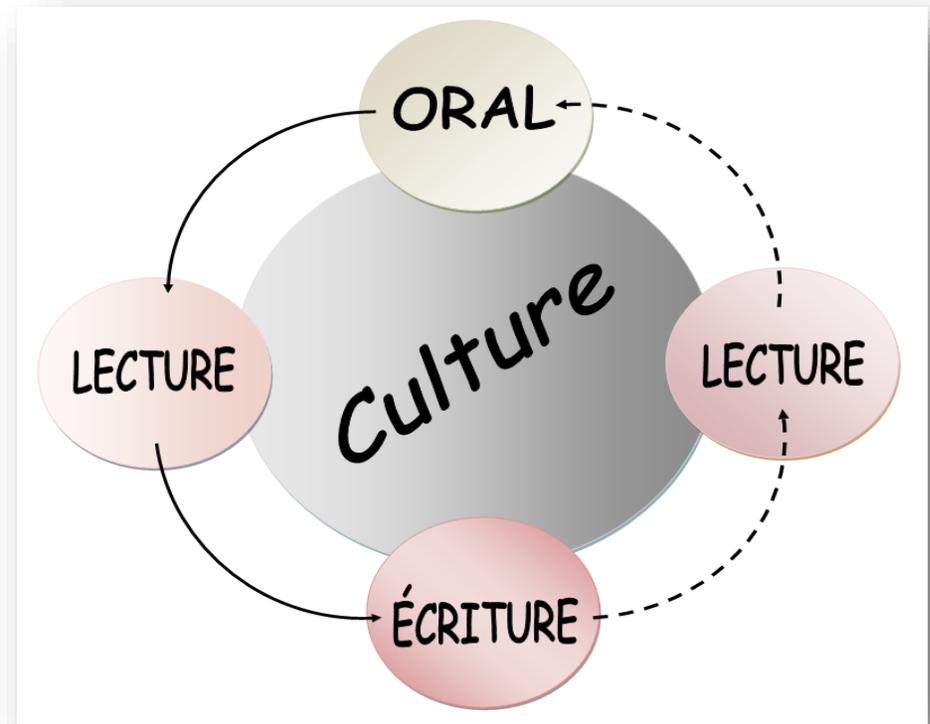
### La méthode :

*La littératie soutient la pensée, l'expression, la réflexion et se développe par celles-ci. (www.edugains.ca)*

Un programme de littératie équilibré doit tenir compte des trois domaines d'étude du programme-cadre de français : la communication orale, la lecture et l'écriture. Bien que traités séparément dans le programme d'études, ces domaines doivent être intégrés et exploités de façon interdépendante dans des contextes d'apprentissage authentiques. Le programme de français de base reflète une approche axée sur la littératie ainsi que l'influence du CECR. Cette approche vise non seulement à développer des compétences linguistiques chez les élèves, mais aussi à développer leurs compétences culturelles.

La culture fournit le contexte pour nos situations de communication; c'est la toile de fond du programme de français. Il incombe aux enseignants d'intégrer régulièrement des références culturelles dans leur enseignement et de donner vie à diverses cultures francophones dans leur salle de classe. La sensibilisation à ces cultures et leur compréhension ont lieu grâce à l'étude de leur littérature, de leurs arts, de leurs expressions linguistiques, de leurs coutumes, de leurs valeurs, de leurs croyances et ainsi de suite.

L'enseignement de la langue doit suivre une approche de littératie équilibrée (la communication orale, la lecture et l'écriture) qui offre aux élèves l'occasion d'utiliser et de réutiliser la langue française dans le but d'une vraie communication. Bien que la communication orale, la lecture et l'écriture ne soient pas perçues comme des entités distinctes, l'accent est mis sur le développement des habiletés en expression orale sur lesquelles repose l'apprentissage d'une langue. Cet apprentissage est développemental et exige que la lecture et l'écriture complètent l'approche de littératie équilibrée. La lecture donne aux élèves des occasions de comprendre la langue qu'ils ont entendue et de voir les structures langagières imprimées, alors que l'écriture leur fournit d'autres occasions de renforcer leur apprentissage et de communiquer leurs messages.



(Adaptation de Germain et Netten)



Les enseignants de français de base jouent un rôle important dans le développement de la littératie chez leurs élèves. Ils n'enseignent plus la grammaire et le vocabulaire séparément, mais les intègrent plutôt au contexte dont les élèves ont besoin pour une communication délibérée et enrichissante. L'insistance que l'on met pour arriver à maîtriser certains mots dépend en grande partie de la situation et des intérêts des élèves à communiquer leurs messages avec succès. Ce sont plutôt les tâches confiées aux élèves dans le cadre d'un thème donné qui mènent à l'intégration logique de la grammaire.

L'apprentissage langagier est cyclique, et la capacité des élèves à produire des éléments du code linguistique se développe progressivement en utilisant et en réutilisant la langue, tout le long de leur expérience d'apprentissage de la langue seconde. En tant qu'enseignants, nous avons pour rôle de faciliter ce processus en étant conscients des objectifs du programme et en profitant de chaque moment utilisable dans le contexte de nos modules pour introduire les outils de la langue, les renforcer et permettre aux élèves de les utiliser.

L'approche de littératie équilibrée fait participer les élèves et favorise leur autonomisation, car les activités d'apprentissage sont offertes sous forme d'échafaudage. Pour ce qui est de l'apprentissage et de l'utilisation de nouvelles structures et expressions, les situations d'apprentissage sont hautement structurées et comprennent une ample modélisation par l'enseignant. Les élèves développent des habiletés et des stratégies dans un contexte authentique et signifiant. À mesure que les élèves progressent, ils peuvent utiliser des structures et des expressions familières avec de plus en plus d'autonomie, assumant ainsi graduellement la responsabilité de leur apprentissage. Cette approche leur donne également l'occasion d'établir des liens personnels avec l'apprentissage du français. Ainsi, les élèves maîtrisent mieux la langue et commencent à comprendre la valeur et les avantages réels de pouvoir communiquer en français.

Bien que l'on traite de la méthode suggérée pour chacune de ces habiletés séparément dans les pages suivantes, il est important de comprendre que, dans la salle de classe, ces habiletés représentent un ensemble complet. La méthode ci-après décrit la mise en œuvre de l'approche de littératie équilibrée dans le cours de français de base.



## La production orale et l'écoute

L'un des objectifs primordiaux du programme de français de base est de développer la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral spontanément et à comprendre le français à l'oral. Pour que les élèves puissent développer la capacité de parler de façon relativement spontanée, ainsi qu'avec aisance et précision, il faut mettre l'accent sur le développement de leurs habiletés en expression orale et de leur compréhension de l'oral.

Lorsque les élèves développent leur compréhension de l'oral et leurs habiletés en expression et en interaction orale, ils n'apprennent pas seulement à parler : ils apprennent aussi des mots, des expressions, des structures et des stratégies qui les aident à développer leurs compétences en lecture et en écriture. Les conditions qui favorisent l'expression orale comprennent de nombreuses situations variées, clairement déterminées et intéressantes et un environnement de classe stimulant et rassurant. Les interactions naturelles et spontanées entre l'enseignant et les élèves fournissent un contexte riche et stimulant afin de développer davantage l'acquisition de la langue. Les stratégies de production et compréhension orales sont enseignées, appliquées et abordées régulièrement en classe. En adoptant ces stratégies, l'élève devient plus confiant. Une base solide à l'oral permettra à l'élève de développer de bonnes compétences en lecture et en écriture.

## La lecture et le visionnement

La lecture et le visionnement sont les processus par lesquels les élèves saisissent le sens d'une source d'information ou de divertissement. Ils reconnaissent des mots, des expressions et des structures dont ils savent se servir à l'oral. La lecture est une manière riche et intéressante d'élargir l'apprentissage du français, d'étoffer le vocabulaire, de renforcer les capacités de lecture et d'écriture en français et en anglais et d'exposer les élèves aux cultures francophones. La lecture en français est une partie agréable et essentielle de l'apprentissage linguistique.

Grâce à l'enseignement explicite des stratégies de littératie, les élèves sont capables de transférer les capacités de lecture acquises dans leur langue maternelle à la lecture en français. Ce transfert leur permet d'approfondir ces capacités déjà acquises, ce qui leur permet de les renforcer ainsi que de lire et de comprendre des textes plus exigeants.

La lecture est un processus cognitif interactif. C'est une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte d'apprentissage dans lequel elle a lieu. Lorsque l'enseignant choisit des textes qui poursuivent les conversations qui ont déjà eu lieu en classe, les activités de lecture se lient à ce que les élèves peuvent déjà communiquer oralement et en tirent parti. Il importe que la lecture prolonge les conversations orales qui ont eu lieu et qu'elle permette à l'élève de compléter des tâches plus exigeantes sur le plan cognitif.

La lecture, une extension de l'interaction et de la production orales, est une entrée en matière logique aux activités d'écriture.





Les élèves expriment à l'écrit le vocabulaire, les idées et les pensées qu'ils sont déjà capables d'exprimer à l'oral.

## L'écriture et la représentation

L'écriture fait partie de l'approche de littératie équilibrée, ce qui permet aux élèves d'accomplir des tâches plus exigeantes du point de vue cognitif.

Les élèves utilisent ce qu'ils ont appris oralement avec le nouveau vocabulaire et les structures linguistiques qu'ils ont lus. L'écriture de divers genres de textes permet aux élèves d'interagir avec un autre auditoire et d'exprimer leur point de vue. Lorsque les élèves écrivent, ils expriment à l'écrit des idées et des pensées qu'ils sont déjà capables d'exprimer à l'oral. Les activités d'écriture devraient découler naturellement des intérêts personnels des élèves, de leurs discussions et lectures, de leurs activités culturelles et de leurs expériences d'apprentissage dans l'ensemble du programme de français.

Les élèves développent des habiletés et des stratégies d'écriture dans un contexte d'écriture authentique et signifiant. Les stratégies de la modélisation, de l'utilisation et de la réutilisation de structures langagières et de la production de phrases complètes et correctes ont la même importance à l'écrit qu'à l'oral.

Les élèves peuvent représenter leurs pensées de diverses façons pour s'exprimer, apprendre à se connaître et communiquer leurs idées et sentiments. Ils peuvent par exemple se servir de l'écriture, de la représentation visuelle, du théâtre, de la musique, des médias et de la technologie.



Les technologies de l'information et de la communication font partie intégrante du monde qui nous entoure et cette réalité doit également se transférer à l'école. L'usage des médias et de la technologie est une partie intégrante du programme de français de base dans le but d'améliorer, d'approfondir et de montrer l'apprentissage des élèves en français. L'intégration de la littératie à des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut, de bien des façons, aider les élèves à apprendre, communiquer, créer, collaborer, bref, évoluer dans des environnements d'apprentissage qui ressemblent davantage au monde dans lequel ils vivent à l'extérieur de l'école.

De plus, « utiliser les technologies de l'information [et de la communication] aide les élèves à acquérir la capacité de résoudre des problèmes, à améliorer leur rendement personnel et à gagner les compétences en pensée abstraite et en pensée critique nécessaires pour apprendre pendant toute leur vie ». (Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba, 1998)

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

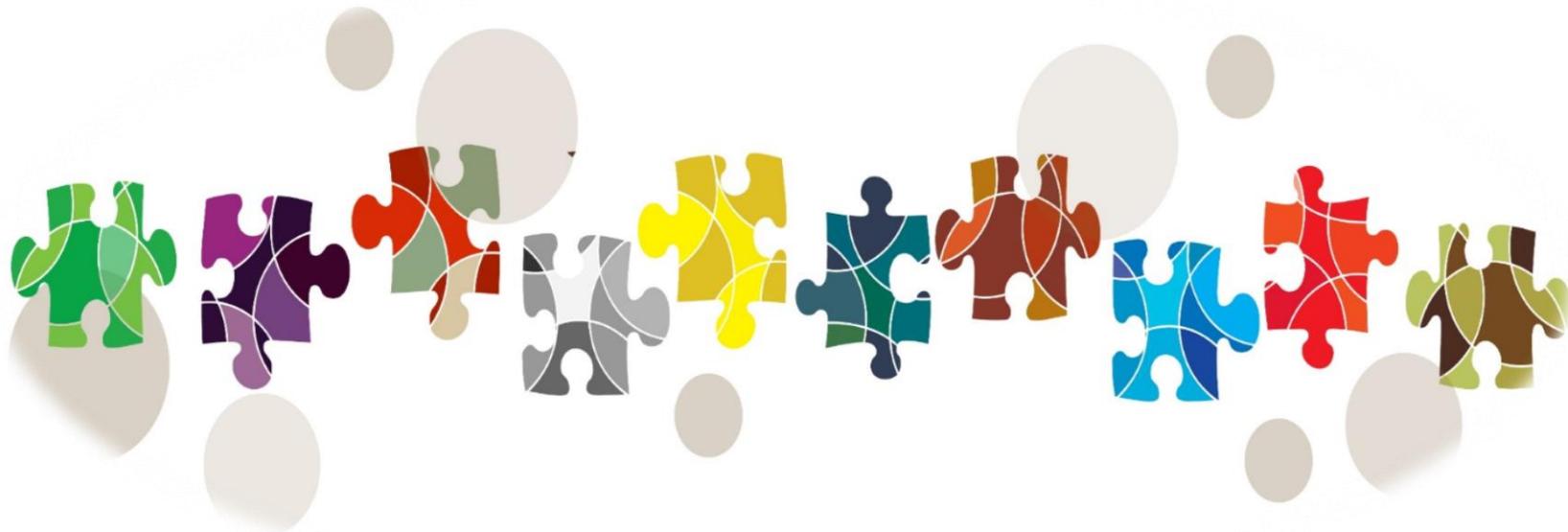
Les élèves ont besoin d'avoir l'occasion de penser à leurs propres croyances et comportements culturels, de participer à des activités culturelles et d'avoir des expériences interculturelles, puis de réfléchir à leur apprentissage. Il est essentiel pour les enseignants et les élèves de comprendre d'où ils viennent et comment leur propre culture a forgé leurs croyances, leurs valeurs et leur vision du monde. Il faudrait donc inciter les élèves à parler de leur propre langue et de leur propre expérience culturelle avant d'explorer des cultures francophones. Lorsque les élèves font des comparaisons entre leur propre langue et le français, ils peuvent mieux comprendre leur langue et leur culture.



(Français : communication et culture, 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, Éducation Manitoba, 2014)

## Comprendre plus en profondeur les jeunes et les adolescents

Les adolescents présentent une grande diversité quant à leurs forces en matière d'apprentissage, de besoins, d'intérêts, d'expériences de vie, de cultures, de langues et de valeurs, autant de facteurs qui influent sur leurs façons d'apprendre. Tout le long de leur adolescence, les élèves vivent d'importants changements sur les plans physiologique, intellectuel, émotionnel et social. Pour mobiliser chaque élève en vue de l'apprentissage, les enseignants doivent lui permettre d'affirmer son identité personnelle et culturelle.





## LE DÉVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENT

L'adolescence est une période de transformation rapide. Le changement le plus apparent est celui du corps, mais il se produit aussi des changements des points de vue cognitif et socio-émotionnel.

De plus, les adolescents voient leur identité évoluer au gré du rôle nouveau qu'ils jouent et des responsabilités nouvelles qu'ils assument au sein de leurs groupes sociaux et dans leurs secteurs d'intérêt et leur communauté. L'adolescence est également une période de développement marquée par d'importantes transitions et étapes (p. ex. à l'école, au travail et dans les milieux culturels et confessionnels).

En même temps, les adolescents utilisent des innovations technologiques qui étaient inconnues des générations précédentes.

Nombre d'entre eux :

- 🧩 sont habitués à recevoir de l'information rapidement;
- 🧩 préfèrent faire plusieurs choses en même temps;
- 🧩 préfèrent accéder à l'information par différentes voies;
- 🧩 participent à des jeux, à des simulations et à des jeux de rôles;
- 🧩 entrent en interaction avec les autres par l'intermédiaire de diverses technologies. (Tapscott, 2008)

L'adolescence est une période à la fois exaltante et stressante pour les premiers intéressés, et un temps d'interrogation et d'espoir pour les adultes qui les côtoient. Or, quand l'apprentissage est adapté aux besoins liés au développement des adolescents et tient compte de leur situation particulière, les élèves ont plus de chances de réussir. Comme c'est le cas à n'importe quel autre stade de développement, les enseignants ont un rôle important à jouer en proposant des expériences d'apprentissage axées sur les besoins des apprenants.



*(Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)*

## LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Les changements propres à la puberté touchent tous les aspects de la vie des adolescents. La transformation du corps peut influencer sur les fréquentations, la participation à diverses activités, dont les activités sportives, la façon dont les adultes voient ces jeunes et la façon dont ils se voient eux-mêmes.

À l'adolescence, les élèves connaissent :

- ✚ une croissance rapide se traduisant par une augmentation relativement importante de la taille et du poids;
- ✚ un développement de leurs caractères sexuels primaires et secondaires;
- ✚ un changement dans leur physionomie, en particulier l'importance et la répartition de leurs masses musculaire et adipeuse;
- ✚ un changement dans leur endurance cardiovasculaire et musculaire, leur force et leur souplesse. (Steinberg, 2008)

### Chez les élèves en développement, on peut observer :

- ✚ une diminution de l'activité physique;
- ✚ une augmentation de la force physique, du niveau d'énergie, de l'endurance et de la maturation sexuelle à des rythmes et à des moments différents;
- ✚ une sensation de fatigue à différents moments de la journée;
- ✚ une augmentation de l'appétit et un changement dans les habitudes alimentaires;
- ✚ un changement dans l'appréciation de leur image corporelle.



### Les enseignants en tiennent compte. Ils :

- ✚ créent un climat social et émotionnel sain et positif favorisant l'apprentissage;
- ✚ fournissent des occasions d'activité physique et d'interaction sociale;
- ✚ incitent les élèves à s'interroger sur les images des jeunes que présentent les médias, à les remettre en question et à les analyser;
- ✚ font réfléchir les élèves à leur apprentissage dans diverses situations d'apprentissage;
- ✚ invitent les élèves à s'exprimer sur l'aménagement de leur milieu d'apprentissage;
- ✚ relie les représentations du corps à des idées (p. ex. tableau).

(*Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents*, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)



## LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

À l'adolescence, on observe une poussée de la croissance du cerveau, qui explique en partie certains changements dans la capacité cognitive des élèves. Les adolescents se développent intellectuellement; leur pensée est plus évoluée et plus efficace que lorsqu'ils étaient enfants. (Steinberg, 2008) Comme les capacités intellectuelles et cognitives des adolescents se développent par la pratique, il est essentiel d'adapter l'enseignement à cette réalité durant la période de croissance du cerveau.

À l'adolescence :

- ✿ les élèves sont plus en mesure d'envisager diverses possibilités;
- ✿ la pensée abstraite se développe;
- ✿ les élèves ont la capacité d'examiner leurs propres processus cognitifs (métacognition) et de cibler leur réflexion pour faire progresser leur apprentissage;
- ✿ la pensée peut-être davantage multidimensionnelle plutôt que limitée à un aspect ou à un point de vue unique;
- ✿ les élèves peuvent relativiser des problèmes et des situations et non plus les considérer dans l'absolu, et réalisent que des personnes peuvent tirer des conclusions différentes des mêmes faits. (Steinberg, 2008)

### Chez les élèves en développement, on peut observer :

- ✿ la volonté de trouver ou de donner un sens à leur apprentissage;
- ✿ la volonté de participer à la conception de leurs propres expériences d'apprentissage;
- ✿ une meilleure capacité de traiter les idées et d'établir des liens;
- ✿ la volonté d'explorer l'expression créative dans un contexte favorable;
- ✿ qu'ils se posent des questions et manifestent une curiosité;
- ✿ qu'ils baignent dans le présent sans penser à l'avenir ou envisager complètement les conséquences futures;
- ✿ une meilleure capacité de rejeter l'information non essentielle pour se concentrer sur une idée ou une tâche.

### Les enseignants en tiennent compte. Ils :

- ✿ fixent avec les élèves des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite et les invitent à participer aux décisions concernant leur milieu d'apprentissage;
- ✿ utilisent des pratiques réflexives ou des projets qui permettent aux élèves d'intégrer, de synthétiser et d'appliquer leurs connaissances à la matière;
- ✿ fournissent aux élèves des occasions d'exercer leur créativité et de faire des choix;
- ✿ permettent aux élèves de produire diverses solutions et explications;
- ✿ créent des occasions de réfléchir et d'exercer la pensée métacognitive;
- ✿ fournissent aux élèves des occasions de développer et de poser leurs propres questions.

(*Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents*, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)



## LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL

Chez l'adolescent, le développement émotionnel est étroitement lié au développement social et au sentiment d'identité. Souvent, les émotions sont ressenties plus intensément à l'adolescence.

De récentes recherches sur le cerveau humain révèlent que le système limbique, siège des émotions, atteint la maturité plus tôt que les lobes frontaux, qui en assurent le contrôle. Les adolescents sont donc plus susceptibles de manifester de fortes émotions devant une situation ou un problème donné, et de réagir de façon jugée « hors norme », par exemple en dramatisant à outrance. Ils peuvent aussi donner une dimension personnelle à leurs réactions (p. ex. « L'enseignante me déteste »). « Alors que les [adolescents] sont davantage en mesure de vivre des émotions, leurs capacités à les réguler et à prendre des décisions continuent de faire quelque peu défaut. Par conséquent, apprendre à réguler ses émotions est une tâche qui s'avère de prime abord très difficile pour les adolescents. » (*D'un stade à l'autre*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2012)

À l'adolescence, les élèves développent :

- ✚ la capacité de lire avec précision les indices faciaux et le langage corporel et d'en déduire l'état émotif des personnes;
- ✚ un contrôle de leurs émotions;
- ✚ de l'empathie;
- ✚ une maturité émotive. (Yurgelun Todd, 2004; *D'un stade à l'autre*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2012)

### Chez les élèves en développement, on peut observer :

- ✚ qu'ils vivent des émotions nouvelles, intenses et durables;
- ✚ qu'ils recherchent l'indépendance et l'affirmation de soi;
- ✚ qu'ils deviennent plus intrinsèquement motivés et qu'ils cherchent de plus en plus à saisir des occasions et à poursuivre des buts à des fins et selon des conditions qui leur sont propres.

(Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)

### Les enseignants en tiennent compte. Ils :

- ✚ montrent aux élèves comment travailler efficacement et dans le respect des autres dans différentes équipes;
- ✚ modélisent et présentent des stratégies de communication positive et des techniques de résolution de conflits et de problèmes, de prise de décisions et de leadership;
- ✚ établissent avec les élèves des règles de collaboration et de comportement en classe;
- ✚ établissent et maintiennent des routines et des structures de travail en classe;
- ✚ fournissent des expériences d'apprentissage intégrant le réseau social des élèves;
- ✚ fournissent aux élèves des occasions de développer et de poser leurs propres questions et d'analyser différents points de vue;
- ✚ aident les élèves à développer un « état d'esprit axé sur la croissance » pour qu'ils puissent voir leurs erreurs comme des occasions d'apprendre.

Chez l'adolescent, le développement social est lié à toutes les autres formes de développement, en particulier le développement émotionnel. Il est aussi étroitement lié à l'identité. Pour les adolescents, la façon dont leurs pairs les voient importe énormément. « L'adolescence est donc une période intensément sociale; la soif d'appartenance, le groupe, le statut social et la proximité affective forment le contexte dans lequel les jeunes découvrent leur identité. » (Armstrong, 2006)

À l'adolescence, les élèves développent :

- ✿ une identité personnelle et une personnalité;
- ✿ une identité sociale;
- ✿ un sentiment d'indépendance et d'autonomie;
- ✿ des raisonnements d'ordre moral basés sur des facteurs tant personnels qu'externes;
- ✿ des relations solides indépendantes de leurs relations familiales. (Armstrong, 2006)

#### **Chez les élèves en développement, on peut observer :**

- ✿ une recherche d'autonomie;
- ✿ l'importance d'appartenir à certains groupes sociaux par rapport à d'autres;
- ✿ l'« expérimentation » de différentes identités et de rôles identitaires;
- ✿ la gestion de l'influence de pairs et le désir d'acceptation par les pairs;
- ✿ la conscience de soi en cheminement vers la confiance dans une plus grande diversité de relations sociales;
- ✿ la recherche de modèles;
- ✿ l'existence de sentiments ambivalents d'indépendance-dépendance par rapport aux parents ou aux tuteurs;
- ✿ l'incertitude quant à leurs capacités et un manque de confiance en soi dans certaines situations (jusqu'à la fin de l'adolescence).

#### **Les enseignants en tiennent compte. Ils :**

- ✿ fournissent aux élèves des occasions d'interagir avec les autres pour atteindre des objectifs personnels et collectifs;
- ✿ groupent les élèves à différentes fins en vue d'accroître leur confiance et leur compétence dans diverses structures sociales;
- ✿ guident les élèves dans la prise de responsabilités, le contrôle de soi et le savoir-être;
- ✿ modélisent et fournissent des occasions de prendre des décisions, de fixer des objectifs, de suivre les progrès, de s'évaluer et d'évaluer leurs pairs;
- ✿ fournissent une rétroaction descriptive et réagissent à celle-ci;
- ✿ tirent parti des intérêts, des antécédents et des valeurs des élèves.
- ✿ font en sorte que les élèves assurent régulièrement le suivi de leur progrès vers l'atteinte d'un but;
- ✿ enseignent la collaboration productive, l'écoute active et l'expression orale;
- ✿ fournissent aux élèves des occasions significatives de tabler sur leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs intérêts et leurs antécédents.

*(Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)*

## LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

Les enseignants jouent un rôle clé en ce qui a trait au milieu et aux expériences d'apprentissage favorisant le développement des élèves adolescents, qui implique certains besoins :

### **Affirmation de soi**

Quand les élèves sentent qu'ils peuvent s'affirmer, ils se sentent écoutés, en sécurité, acceptés et reconnus.

### **Mise à l'épreuve**

Lorsque les élèves se sentent mis au défi, ils s'engagent dans un apprentissage complétant ce qu'ils sont. Ils mettent leurs capacités à l'épreuve, se sentent responsables et savent qu'ils poursuivent des buts différents de ceux qu'ils ont atteints dans le passé.

### **Contribution**

Lorsque les élèves sentent qu'ils apportent une contribution, ils sentent que cette contribution est utile, ils apportent un point de vue, se sentent partie prenante et aident d'autres à réussir.

### **Pouvoir et autonomie**

Lorsque les élèves ont un sentiment de pouvoir et d'autonomie, ils sentent qu'ils peuvent faire des choix, ils savent ce qu'est la qualité et la réussite et ils savent comment les obtenir.

### **Sens du but à atteindre**

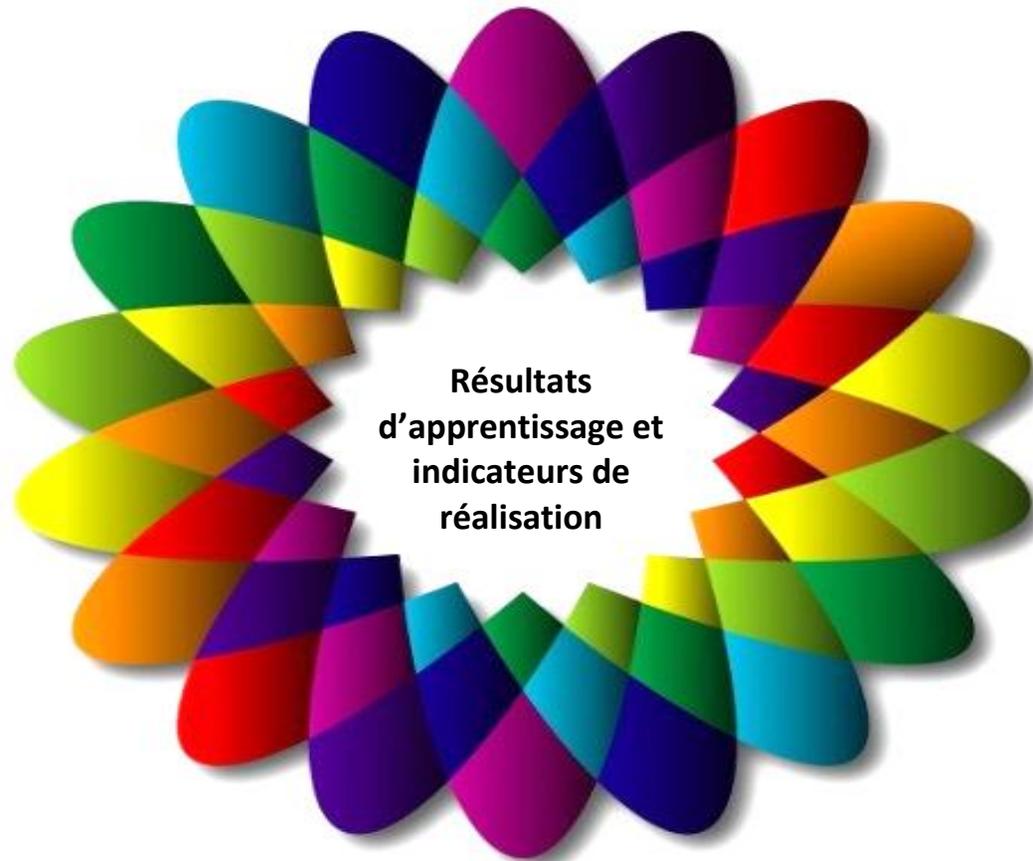
Lorsque les élèves ont un sens du but à atteindre, ils comprennent ce qu'ils doivent faire, ils savent que leur contribution est importante, ils saisissent l'importance de ce qu'ils font et sont absorbés dans une démarche vers l'atteinte d'un but.



Les enseignants soutiennent l'apprentissage en littératie par les élèves. Pour ce faire, ils :

-  créent dans la salle de classe un climat de confiance, de respect et de coopération dans lequel les élèves se sentent en sécurité et autorisés à prendre des risques, à poser des questions et à demander des réponses pertinentes et intéressantes;
-  se servent des évaluations pour mesurer les besoins des élèves et déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage et de l'enseignement;
-  étayent l'enseignement à l'aide du modèle de transfert graduel;
-  fournissent un enseignement personnalisé au besoin;
-  créent des espaces et des occasions de collaboration et favorisent l'apprentissage par des interactions sociales dans la salle de classe.

(*Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents*, ÉduSource, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)



**Tableau cumulatif du programme de français de base des 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années**

**La production orale et l'écoute, la lecture et le visionnement, et l'écriture et la représentation**

<b>La production orale et l'écoute</b>			
<b>De 55 à 60 %</b>			
<b>RAS POE1</b> Appliquer les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte court et simple.	<b>RAS POE2</b> Montrer sa compréhension d'un texte court et simple à l'oral.	<b>RAS POE3</b> Appliquer des stratégies de production orale pour créer des textes simples et clairs.	<b>RAS POE4</b> Employer divers actes langagiers pour s'exprimer, interagir et justifier des situations authentiques de présentation et de conversation.
<b>La lecture et le visionnement</b>			
<b>De 20 à 25 %</b>			
<b>RAS LV1</b> Appliquer des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte court et simple.	<b>RAS LV2</b> Montrer sa compréhension d'une variété de textes courts et simples.	<b>RAS LV3</b> Appliquer des stratégies de lecture à voix haute à une variété de textes familiers afin de montrer la fluidité.	<b>RAS LV4</b> Créer des liens avec les éléments culturels propres à la Francophonie et aux autres cultures.
<b>L'écriture et la représentation</b>			
<b>De 20 à 25 %</b>			
<b>RAS ER1</b> Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite.		<b>RAS ER2</b> Écrire une variété de textes courts et simples sur des sujets familiers.	

Tableau de spécifications

Volets	Les niveaux cognitifs			
	Niveau 1 <i>mémoriser, comprendre</i>	Niveau 2 <i>appliquer, analyser</i>	Niveau 3 <i>évaluer, créer</i>	% du programme d'études
<b>La production orale et l'écoute</b>		POE1 POE2 POE3 POE4		De 55 à 60 %
<b>La lecture et le visionnement</b>		LV1 LV2 LV3	LV4	De 20 à 25 %
<b>L'écriture et la représentation</b>		ER1	ER2	De 20 à 25 %
<b>La culture</b>				La culture francophone est intégrée de façon régulière à l'enseignement et à l'apprentissage du français.
<b>Autres outils</b>			-Le portfolio -Le journal de bord -Les roues des compétences 7/8/9 (versions papier et numérique)	Utilisation des outils fortement recommandée.
<b>Total</b>				100 %

## La production orale et l'écoute

La communication orale se fait en deux étapes :

<p><b>LA CONTEXTUALISATION (<i>input</i>)</b> La contextualisation efficace doit être authentique, engageante et à un niveau de difficulté raisonnable afin de fournir l'échafaudage nécessaire pour que l'élève utilise la langue dans un contexte signifiant.</p> <p>Pendant l'étape de la contextualisation, il importe que l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>active</i> les connaissances;</li><li>✓ <i>crée</i> des liens avec les expériences des élèves;</li><li>✓ <i>modélise</i> des phrases authentiques, car les élèves ont besoin de voir comment la langue est utilisée dans un contexte concret.</li></ul>	<p><b>L'UTILISATION (<i>output</i>)</b> Les élèves ont besoin d'avoir l'occasion d'utiliser et de réutiliser la langue à un niveau de difficulté approprié et axé sur leurs intérêts et leur vie personnelle. Cette étape permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques orales afin de communiquer leurs messages indépendamment et efficacement dans une situation authentique.</p> <p>Pendant l'étape de l'utilisation, il importe que l'enseignant amène l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ <i>utiliser et réutiliser</i> les phrases authentiques modélisées en les adaptant avec des variations personnelles – aisance;</li><li>✓ <i>corriger</i> (grammaire, structure et prononciation appropriées) et <i>réutiliser</i> la forme correcte immédiatement – précision;</li><li>✓ <i>questionner</i> (interaction, intention d'écoute) – aisance;</li><li>✓ <i>interagir</i> (les élèves se questionnent entre eux, écoute active) – précision.</li></ul>
--	--

(Français : communication et culture, 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, Éducation Manitoba, 2014)

## La production orale et l'écoute en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Communiquer en interaction et en continu sur des sujets simples et dans une variété de situations de communication authentiques.

### RAS POE1

Appliquer les stratégies d'écoute active afin de comprendre le sens d'un texte simple et clair.

### Indicateurs de réalisation

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut appliquer une variété de stratégies d'écoute avant, pendant ou après le message. Il peut :

Avant :	Pendant :	Après :
<ul style="list-style-type: none"><li>• consulter sa banque de stratégies;</li><li>• réfléchir aux modèles et aux critères;</li><li>• avoir une intention d'écoute;</li><li>• faire des prédictions;</li><li>• adopter une position d'écoute.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• utiliser le contexte pour comprendre le message;</li><li>• regarder les gestes et les expressions faciales de la personne qui parle;</li><li>• noter le ton de la voix de la personne qui parle;</li><li>• faire attention aux sons/bruits de l'enregistrement;</li><li>• trouver les mots amis, les mots familiers et les mots importants;</li><li>• cerner les idées essentielles et secondaires;</li><li>• cerner les éléments culturels;</li><li>• faire des inférences;</li><li>• prendre des notes;</li><li>• se faire une image dans sa tête;</li><li>• écouter l'enregistrement plusieurs fois;</li><li>• se poser des questions pour confirmer sa compréhension;</li><li>• faire des liens personnels et culturels.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vérifier ses prédictions;</li><li>• réfléchir au message du texte;</li><li>• reformuler le message dans ses propres mots;</li><li>• exprimer ses sentiments, ses idées et son opinion par rapport au texte;</li><li>• réfléchir aux stratégies;</li><li>• évaluer les stratégies d'écoute :<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché?</li><li>• Quelle stratégie puis-je essayer la prochaine fois?</li></ul></li><li>• partager les stratégies avec un camarade de classe;</li><li>• s'autoévaluer ou demander de la rétroaction de l'enseignant ou d'un camarade de classe en se servant des critères de réussite;</li><li>• établir un but pour améliorer sa compréhension et son usage des stratégies;</li><li>• faire un plan pour s'améliorer;</li><li>• chercher d'autres occasions d'écouter des textes en français.</li></ul>

**?** **Exprimer ses sentiments, ses idées et son opinion par rapport au texte** : je pense que..., à mon avis..., selon moi..., d'après moi..., et ainsi de suite.

**!** Les exemples de stratégies ne sont pas propres aux niveaux scolaires. L'enseignant soutient les élèves en leur fournissant le temps de réfléchir, de poser des questions, de partager les stratégies avec leurs pairs et l'enseignant afin d'évaluer les stratégies utilisées et d'en développer de nouvelles.

## **Mise en contexte**

L'écoute active est la pierre angulaire de l'apprentissage et une compétence essentielle à développer en classe et pour la vie. C'est un processus qui consiste à donner un sens à ce qu'on entend. L'enseignement explicite des stratégies d'écoute est indispensable afin d'aider les élèves à mieux comprendre le sens des messages, à être respectueux envers les locuteurs, à enrichir la qualité des échanges verbaux et à améliorer leurs capacités métacognitives.

L'enseignement des stratégies d'écoute permet à l'élève de devenir un auditeur actif qui peut contrôler sa propre compréhension. Ce sont les besoins d'apprentissage du groupe et les besoins particuliers des élèves qui permettent de déterminer le choix d'une stratégie d'écoute à travailler et le temps d'enseignement à lui consacrer. Il est aussi possible de déterminer la stratégie d'écoute à enseigner en fonction d'une tâche. Pendant une activité d'écoute, l'enseignant soit établit des critères de réussite (qui peuvent provenir des stratégies) ou favorise la coconstruction de critères.

La compréhension n'est pas automatique. Il faut apprendre à comprendre et être capable d'expliquer et de justifier ce que l'on comprend. Pour acquérir des habiletés en écoute active, les élèves doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de devenir des apprenants efficaces. Il faut mettre l'accent sur l'importance de l'écoute en tout temps et dans divers contextes.

### **Établir l'intention d'écoute.** (Pourquoi est-ce qu'on écoute?)

- Pour apprendre
- Pour s'amuser
- Pour entendre les idées et les opinions des autres
- Pour se renseigner

### **Faire des liens personnels et culturels :**

- Penser à ses expériences personnelles.
- Penser au monde autour de soi.
- Penser à un texte semblable pour faire évoluer sa pensée.
- Comparer les éléments culturels à sa propre culture pour développer son identité personnelle et culturelle.

### **Se questionner :**

- Je me demande ce qui va arriver au personnage dans ce texte?
- Je me demande comment le problème va être résolu?
- Je me demande...

### **Réfléchir aux stratégies d'écoute utilisées.**

- « Quels sont les mots familiers du texte qui t'aident à comprendre le message? » «... les mots et les expressions dans le texte qui t'aident à visualiser? »
- « Quelle nouvelle stratégie d'écoute veux-tu essayer la prochaine fois? »

## La production orale et l'écoute en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Communiquer en interaction et en continu sur des sujets simples et dans une variété de situations de communication authentiques.

### **RAS POE2**

Montrer sa compréhension d'un texte simple et court à l'oral.

### **Indicateurs de réalisation**

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut :

- produire une représentation visuelle du texte dans son journal de bord;
- cerner l'idée principale et les idées secondaires;
- cerner le sujet d'une conversation, les mots clés lors d'un exposé oral ou ce qui est important dans des annonces;
- repérer et extraire l'information essentielle de courts textes authentiques (p. ex. horaire, prix, achat, rendez-vous, prévisions météorologiques, lieux, chiffres, dates et indications de lieux, entre autres);
- remplir correctement des tableaux et des organisateurs graphiques;
- comparer son point de vue et ses valeurs à ceux présentés dans le texte;
- exprimer sa réaction par rapport au texte (p. ex. exprimer ses sentiments positifs ou négatifs, ses goûts et ses opinions);
- faire des liens personnels (p. ex. « Cela me fait penser à... » ou « La même chose m'est arrivée quand... »);
- établir des liens culturels (voir LV4);
- faire des inférences simples et tirer quelques conclusions;
- répondre à des questions simples ainsi qu'à des questions de réflexion qui vont au-delà du rappel et de l'interprétation littérale;
- suivre des directives ou instructions simples et multi-étapes (p. ex. suivre une série de directives pour trouver un endroit sur une carte, pour aller d'un point à l'autre à pied ou avec les transports en commun ou pour faire une recette en situation réelle ou simulée);
- résumer les événements en termes de temps (p. ex. premièrement, deuxièmement, ensuite, enfin, et après, hier, demain);
- faire la description d'une personne, d'un objet, d'une activité, d'une excursion ou d'un lieu.

❗ Veuillez noter que ce résultat d'apprentissage, comme tous les RAS, est présenté en 7<sup>e</sup> année, puis développé en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. Les compétences évoluent avec le temps et l'élève aborde des textes de plus en plus exigeants.

## Mise en contexte

L'enseignant est responsable d'améliorer les compétences langagières des élèves, en planifiant des situations de communication orale qui permettent aux élèves de parler autant que d'écouter. Il est donc essentiel d'incorporer régulièrement des occasions où les élèves s'expriment dans une variété de situations authentiques qui spontanées et planifiées. L'enseignant aide les élèves à acquérir des habilités et à développer de nouvelles compétences en fournissant des modèles linguistiques riches dans de multiples situations authentiques. Dans son enseignement, il se sert d'une variété de textes oraux :

- textes qui comportent des interactions verbales tels que les dialogues, conversations, présentations, jeux de rôles, causeries, entrevues, textes pour exprimer ses idées, ses sentiments, ses opinions;
- textes brefs qui racontent une histoire réelle ou fictive;
- textes qui visent à influencer l'opinion, à convaincre ou à persuader tels que les petites annonces, messages publicitaires, critique de films/ livres/d'œuvres d'art et débats;
- textes qui disent comment faire (texte explicatif) tels que les recettes, règlements ou routines de classe, marche à suivre, règles de jeux;
- textes qui décrivent tels que les portraits de personnes, nouvelles journalistiques, la météo;
- textes qui divertissent tels que les textes humoristiques, virelangues, comptines, poésie ou chansons francophones.

(Adaptation de : <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/4eChapitreIIISection2Ecoule2009.pdf>)

**Exprimer sa réaction par rapport au texte (p. ex. exprimer ses sentiments positifs ou négatifs, ses goûts et ses opinions) :** Si nous voulons que nos élèves puissent exprimer leur opinion, il faudra d'abord développer, de façon explicite, les stratégies, le vocabulaire relié au sujet et les structures de phrases reliées à l'expression d'une opinion tels que « Selon moi... », « À mon avis... », « Je crois que... ». L'enseignant encourage le partage d'idées et d'opinions tout en amenant les élèves à apprécier et à valoriser des réactions et opinions différentes de leurs camarades de classe.

**Répondre et poser des questions simples ainsi que des questions de réflexion qui vont au-delà du rappel et de l'interprétation littérale** (p. ex. « Trouve une information qui te permet de penser que... », « Montre-moi le mot ou la partie du texte qui te permet de dire que... » ou « À quoi est-ce que l'illustration te fait penser? »).

**Un texte court et simple** est parfois appuyé d'éléments visuels et de gestes et est présenté avec un débit assez lent.

## La production orale et l'écoute en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Communiquer en interaction et en continu sur des sujets simples et dans une variété de situations de communication authentiques.

### **RAS POE3**

Appliquer des stratégies de production orale pour créer des textes simples et clairs.

### Indicateurs de réalisation

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut appliquer une variété de stratégies de production orale. Il peut :

<b>Avant :</b>	<b>Pendant :</b>	<b>Après :</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• consulter sa banque de stratégies;</li><li>• réfléchir aux modèles et aux critères;</li><li>• penser au destinataire;</li><li>• établir l'intention du message (Je sais pourquoi je parle);</li><li>• organiser ses idées, ses opinions et ses sentiments;</li><li>• répéter son texte...<ul style="list-style-type: none"><li>• à voix haute,</li><li>• en silence.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• regarder son auditoire;</li><li>• utiliser une posture appropriée;</li><li>• formuler des phrases complètes;</li><li>• employer un vocabulaire clair et précis;</li><li>• parler clairement, lentement et assez fort;</li><li>• parler d'une voix expressive;</li><li>• contrôler sa voix;</li><li>• parler avec respect;</li><li>• faire des gestes pour accompagner le message;</li><li>• choisir des expressions faciales appropriées;</li><li>• corriger ses erreurs;</li><li>• clarifier le message au besoin;</li><li>• répondre aux questions en formulant des phrases complètes;</li><li>• utiliser des éléments visuels ou des moyens techniques pour mettre en valeur son message;</li><li>• prendre des risques;</li><li>• demander de l'aide au besoin.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• réfléchir aux stratégies de production orale utilisées;</li><li>• évaluer les stratégies de production orale :<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché?</li><li>• Quelle stratégie puis-je essayer la prochaine fois?</li></ul></li><li>• partager les stratégies avec un camarade de classe;</li><li>• s'autoévaluer ou demander de la rétroaction de l'enseignant ou d'un camarade de classe en se servant des critères de réussite;</li><li>• établir un but pour améliorer sa présentation/sa conversation et son usage des stratégies;</li><li>• faire un plan pour s'améliorer;</li><li>• chercher d'autres occasions pour parler en français hors de la salle de classe.</li></ul>

❗ Les exemples de stratégies ne sont pas propres aux niveaux scolaires. L'enseignant soutient les élèves en leur fournissant le temps de réfléchir, de poser des questions, de partager les stratégies avec leurs pairs et l'enseignant afin d'évaluer les stratégies utilisées et d'en développer de nouvelles.

## **Mise en contexte**

Les stratégies de production orale doivent être enseignées de façon explicite, et utilisées et réutilisées dans les situations interactives et non interactives. L'enseignant peut employer la technique de réflexion à voix haute pour « penser tout haut » en parlant aux élèves de la manière de réfléchir à la situation et à sa compréhension, et de choisir une stratégie appropriée. Il enseigne explicitement des stratégies pour chaque étape d'une situation d'écoute : avant, pendant et après l'écoute. Il explique aux élèves pourquoi une stratégie particulière est importante, à quel moment et dans quel contexte il convient de l'utiliser. Il planifie aussi diverses activités de pratique guidée de la stratégie dans un environnement accueillant dans lequel la prise de risque et l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage.

On utilise des stratégies de production orale pour créer des textes simples afin d'échanger des idées, de parler de ses besoins avec confiance et respect, de prendre des risques, de faire comprendre son message, de garder l'attention des personnes qui écoutent, de parler avec confiance à une personne ou à un groupe et de souligner les points importants de sa production.

### **Contrôler sa voix, c'est-à-dire changer son volume ou son débit en parlant avec le bon ton :**

- Articuler clairement.
- Utiliser sa voix pour montrer ses émotions (p. ex. monter la voix pour montrer la surprise ou la joie).
- Ajuster le volume de sa voix (p. ex. parler à voix basse si son partenaire est tout près).
- Parler lentement en faisant des pauses pour bien séparer les idées.

### **Réfléchir aux stratégies ou faire un retour avec les élèves sur l'efficacité des stratégies :**

- « Quels gestes ou expressions faciales peux-tu utiliser pour aider les autres à comprendre ton message? »
- « Qu'est-ce que tu peux mieux faire pour capter l'attention de ton auditoire? »
- « Quelle nouvelle stratégie de la production orale veux-tu essayer la prochaine fois? »
- « Qu'est-ce que tu as bien fait? »
- « Est-ce que tu as accompli le travail en respectant les critères d'évaluation? »

❗ En encourageant l'élève à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait dans les situations de communication orale et à reconnaître les stratégies qu'il utilise, l'enseignant aide l'élève à devenir habile à sélectionner de façon consciente une stratégie plutôt qu'une autre pour accomplir une tâche ou résoudre un problème.

([www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2\\_chapitre\\_III\\_ecoute\\_2012.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/fr2_chapitre_III_ecoute_2012.pdf))

## Démarche pour l'enseignement explicite de stratégies

Cette approche n'a pas besoin d'être adoptée tout le temps lors de l'enseignement d'une stratégie. Certaines étapes peuvent être plus brèves que d'autres dépendant de la stratégie et des besoins des élèves.

<b>La présentation (le quoi et le pourquoi)</b>	L'enseignant cerne le point de l'enseignement, nomme et explique la stratégie, discute de son importance et de son utilité dans divers contextes et situations authentiques de la vie réelle.
<b>La modélisation (le comment)</b>	L'enseignant modélise l'emploi de la stratégie en exprimant ses réflexions à voix haute (« penser tout haut ») tout en appliquant cette stratégie dans une situation de communication.
<b>La mise en pratique guidée</b>	Les élèves pratiquent l'application de la stratégie en situations interactives. L'enseignant observe, encourage, clarifie et enseigne lorsque nécessaire.
<b>La pratique autonome</b>	Les élèves pratiquent la stratégie de façon autonome. L'enseignant circule et aide les élèves au besoin.
<b>L'objectivation/la réflexion</b>	<p>Les élèves font un retour sur les apprentissages réalisés. Les élèves nomment la stratégie, mais décrivent aussi comment, pourquoi et quand l'utiliser. Ils réfléchissent et évaluent leur degré de maîtrise de la stratégie; ils discutent de leur force, défis et déterminent l'action nécessaire pour y parvenir.</p> <p>L'enseignant anime une discussion à propos des transferts possibles de leurs apprentissages à d'autres situations de la vie réelle et à d'autres matières. Les élèves déterminent en quoi cette stratégie est utile pour leur apprentissage et peuvent l'ajouter à leur banque de stratégies.</p>

L'enseignant agit en tant que modèle pour les élèves, apportant son soutien à la classe entière, à de petits groupes d'élèves ou à un élève à la fois, selon le besoin. Il se fait guider par les principes de transfert graduel de la responsabilité aux élèves, structurant son enseignement en fonction de l'appui requis pour permettre aux élèves de passer graduellement de la dépendance à l'autonomie et pour assurer le succès de chaque élève. Il fait en sorte que les élèves puissent faire appel à diverses stratégies dans toute situation d'écoute ou de communication orale. Au besoin, une pratique collaborative (en petits groupes) peut servir de pont entre la pratique guidée et la pratique autonome.

L'objectivation/la réflexion est une des conditions essentielles de la métacognition. Il est donc très important pour l'enseignant d'inclure la dernière étape de la minileçon et d'encourager l'élève à réfléchir à son emploi de stratégies pour soutenir son écoute et sa production orale et à se poser des questions par rapport à ce qu'il fait bien et à ce qu'il pourrait améliorer. La sélection et l'utilisation de stratégies deviennent alors des processus explicites et conscients pour l'élève.

## La production orale et l'écoute en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Communiquer en interaction et en continu sur des sujets simples et dans une variété de situations de communication authentiques.

### **RAS POE4**

Employer divers actes langagiers pour interagir et s'exprimer dans des situations authentiques.

### Indicateurs de réalisation

L'élève qui obtient les résultats d'apprentissage peut produire des messages variés, avec ou sans échange, en fonction de la situation de communication. Il peut :

- employer des structures langagières justes et simples au sein de phrases complètes (sujet, verbe et complément);
- réagir à des propositions (p. ex. accepter, refuser, exprimer ses goûts, ses opinions, sa satisfaction ou son insatisfaction, proposer des suggestions ou donner des conseils);
- participer à des conversations simples (sociales et scolaires, formelles et informelles) avec aisance et précision dans des situations familières et authentiques (face à face ou avec la technologie) en tenant compte de la diversité culturelle;
- utiliser des expressions appropriées pour commencer, maintenir et terminer une conversation courte et simple (p. ex. pour acheter des biens et des services en ligne) ;
- participer à des jeux de rôles qui reproduisent les situations courantes de la vie quotidienne (p. ex. pour se déplacer, se loger, se nourrir, faire des achats, demander et offrir de l'aide, trouver un métier, passer une entrevue, une situation de négociation);
- faire une explication d'une procédure simple (p. ex. télécharger de la musique; préparer de la nourriture, etc.);
- interagir en ligne avec un partenaire dans la réalisation d'une tâche commune simple;
- respecter des normes sociales et linguistiques (p. ex : tutoyer versus vouvoyer ; observation des formes de politesse) dans des situations authentiques tels que : rencontre d'une personne âgée, donner des directions aux touristes, obtenir un service, faire un achat, retourner ou échanger des produits, faire une réservation à un hôtel;
- gérer des appels téléphoniques simples où il y a une demande de renseignements et un partage d'informations (p. ex. se présenter et prendre contact, prendre ou laisser un message simple dans une boîte vocale);
- poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et y répondre (p. ex. des renseignements personnels, des passe-temps, des activités passées, des activités futures, des activités quotidiennes, ses qualités, ses expériences et sa disponibilité pendant une entrevue);
- créer et présenter, seul, à deux et en groupe, de brèves productions (avec ou sans soutien technologique) sur des sujets familiers;
- interagir de façon polie et respectueuse avec un membre de la communauté francophone (p. ex. interagir avec un élève d'une école francophone, créer un jumelage en ligne avec une autre école de langue seconde et participer à des discussions avec ou sans soutien technologique).

❗ Veuillez noter que ce résultat d'apprentissage, comme tous les RAS, est présenté en 7<sup>e</sup> année, puis développé en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. Les compétences évoluent avec le temps et l'élève aborde des textes de plus en plus exigeants.

## Mise en contexte

**Acte langagier ou acte de parole** : *speech act*

**Aisance** : L'habileté à comprendre, à communiquer et à interagir *spontanément*.

**Précision** : L'habileté à communiquer *correctement*.

Voici une liste d'actes langagiers de présentation et de conversation qu'il faut enseigner aux élèves pour qu'ils puissent acquérir le contenu langagier nécessaire aux situations réelles de communication de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, c'est-à-dire le vocabulaire de base, les structures langagières simples et la syntaxe. L'apprentissage peut se faire au moyen de modules et avec ou sans la technologie. L'apprentissage langagier est cyclique et se développe progressivement en utilisant et en réutilisant la langue, tout le long de l'expérience d'apprentissage de la langue seconde. Tous les apprenants n'atteindront pas le même niveau de compétence au même moment. On doit tenir compte des niveaux de compétence individuels pour aider chaque apprenant à atteindre le niveau le plus élevé possible.

L'apprenant doit posséder un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à des situations particulières, telles que :

- se présenter ou présenter quelqu'un;
- commencer, poursuivre et terminer une brève conversation;
- donner ou demander des informations, des opinions, des raisons pour un choix, des directions, des conseils, des suggestions, des prix, des produits ou de l'aide, entre autres;
- participer à une brève conversation (engager la conversation, la continuer et la terminer);
- comparer brièvement des personnes, des lieux, des événements, des objets, des métiers;
- inviter, accepter, remercier, refuser, s'excuser;
- parler de son expérience et de ses compétences, d'emplois à temps partiel, des métiers, de la formation nécessaire et des transports;
- se situer dans le temps et dans l'espace; parler de la fréquence;
- exprimer ses désirs, besoins, sentiments, satisfaction et insatisfaction, intentions, opinions, capacité de faire quelque chose, goûts et préférences;
- décrire les objets, les animaux, les gens, les caractéristiques d'une activité, les champs d'intérêt, les éléments d'une vie saine, les préférences, les obligations, les tâches de bénévoles, les endroits qui font partie de son environnement;
- poser des questions personnelles et simples sur des sujets familiers et y répondre;
- obtenir et fournir des biens et des services;
- parler des actions au passé;
- parler d'actions futures.

**?** **Les actes langagiers** permettent aux élèves d'interagir dans de vraies situations de vie (authentiques) et forment les bases essentielles de l'interaction, de l'exploration et de la communication. Ils contribuent également à la construction de la pensée par l'échange d'idées avec les autres. Le dialogue authentique doit donc être au cœur de toutes les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Ce n'est qu'en parlant de leur vie dans la salle de classe que les élèves sont en mesure de communiquer en français de façon authentique hors de la salle de classe. Voir les roues des compétences.

## PORTRAITS DE L'APPRENANT : Garder en tête le résultat souhaité.

Ces portraits fournissent une description globale de l'apprentissage visé aux divers stades de l'acquisition de la langue française.

7 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années
<p>Les élèves participent à de courtes conversations préparées et spontanées durant diverses situations familières ayant trait à leur vie personnelle. Ils posent des questions, comprennent celles qui sont posées et répondent en formulant des phrases complètes;</p> <p>Ils comprennent le message communiqué et interagissent lorsque l'interlocuteur parle lentement et articule de manière claire, en faisant des pauses afin de laisser le temps aux élèves de réfléchir à ce qui est dit;</p> <p>Ils peuvent répondre par une réponse affirmative ou négative, ou en posant une autre question ou en approfondissant des thèmes appris au cours des années précédentes;</p> <p>Les élèves continuent à développer leurs aptitudes à écouter et à s'exprimer. Ils expriment leurs idées, leurs pensées, leurs opinions et leurs points de vue. Ils justifient leurs opinions et réagissent aux autres points de vue;</p> <p>Les élèves ont l'occasion d'écouter divers francophones s'exprimer et de démontrer qu'ils ont compris le message communiqué;</p> <p>L'écoute et la production orale sont soutenues par l'exposition à des activités culturelles comme des chansons en français, des comptines, des histoires, des vidéos, des danses et des présentations;</p> <p>La prononciation, l'intonation, l'accent et le rythme sont enseignés en même temps que l'élève apprend de nouvelles structures modélisées par l'enseignant;</p> <p>Des stratégies d'écoute et de production orale sont enseignées explicitement, abordées et discutées régulièrement en classe. En adoptant ces stratégies, l'élève devient plus confiant et peut interagir et s'exprimer dans des situations authentiques;</p> <p>L'élève comprend à quoi correspond une performance de qualité grâce aux critères, stratégies et modèles de conversations et présentations variés et authentiques.</p>	<p>Les élèves participent à des conversations de plus en plus spontanées, soutenues lors de diverses situations ayant trait à leur vie personnelle et à des questions sociales;</p> <p>Ils comprennent le message communiqué et interagissent lorsque l'interlocuteur parle lentement et articule de manière claire, en faisant des pauses afin de laisser le temps aux élèves de réfléchir à ce qui est dit;</p> <p>Les réponses des élèves peuvent être plus complexes et toujours en phrases complètes;</p> <p>Les élèves continuent d'approfondir leurs connaissances du vocabulaire et des structures linguistiques, ce qui leur permet d'exprimer leurs idées, leurs pensées, leurs opinions et leurs points de vue. Ils justifient leurs opinions et réagissent aux autres points de vue;</p> <p>Les élèves ont l'occasion d'écouter divers francophones s'exprimer, de démontrer qu'ils ont compris le message communiqué et de dialoguer avec eux;</p> <p>L'écoute et la production orale sont soutenues par l'exposition à des activités culturelles comme des chansons en français, des comptines, des histoires, des vidéos, des danses et des présentations;</p> <p>La prononciation, l'intonation, l'accent et le rythme sont enseignés en même temps que l'élève apprend de nouvelles structures modélisées par l'enseignant;</p> <p>Les élèves ont développé une banque de stratégies qui est vaste et personnelle et les utilisent de façon efficace. En adoptant ces stratégies, l'élève devient plus confiant et peut interagir et s'exprimer dans des situations authentiques;</p> <p>L'élève comprend à quoi correspond une performance de qualité grâce aux critères, stratégies et modèles de conversations et présentations variés et authentiques dans la salle de classe.</p>

(Adaptation de : *Français : communication et culture, 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, Éducation Manitoba, 2014)

## La lecture et le visionnement en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Montrer sa compréhension d'une variété de textes courts et simples pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

### RAS LV1

Appliquer des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte simple.

### Indicateurs de réalisation

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut appliquer une variété de stratégies de compréhension avant, pendant ou après la lecture. Il peut :

Avant :	Pendant :	Après :
<ul style="list-style-type: none"><li>• consulter sa banque de stratégies;</li><li>• réfléchir aux modèles et aux critères;</li><li>• établir le type de texte;</li><li>• avoir une intention de lecture;</li><li>• utiliser ses expériences personnelles;</li><li>• utiliser les caractéristiques et les éléments du texte, tels que les photos, les mots en caractères gras, la table des matières, le titre/sous-titre, la page couverture, la légende et le dos du livre;</li><li>• faire des prédictions en utilisant ses connaissances antérieures.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• faire appel à sa connaissance des mots afin de déchiffrer des mots nouveaux;</li><li>• reconnaître les expressions, les mots amis et les mots familiers;</li><li>• utiliser les indices visuels (p. ex. les images ou les illustrations);</li><li>• utiliser le type de texte pour mieux comprendre;</li><li>• lire pour confirmer ses prédictions;</li><li>• se faire une image dans sa tête;</li><li>• respecter la ponctuation;</li><li>• regrouper les mots ensemble;</li><li>• cerner l'idée principale de chaque paragraphe;</li><li>• cerner les éléments culturels;</li><li>• utiliser les ressources de la classe;</li><li>• retourner et relire;</li><li>• faire des inférences;</li><li>• poser des questions pour confirmer sa compréhension : « Est-ce que cela a du sens? »;</li><li>• faire des liens avec ses expériences personnelles et culturelles.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• relire le texte seul et avec un camarade de classe;</li><li>• réfléchir au message du texte;</li><li>• reformuler le message dans ses propres mots;</li><li>• vérifier les prédictions;</li><li>• réfléchir aux stratégies;</li><li>• évaluer les stratégies d'écoute :<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché?</li><li>• Quelle stratégie puis-je essayer la prochaine fois?</li></ul></li><li>• partager les stratégies avec un camarade de classe;</li><li>• s'autoévaluer ou demander de la rétroaction descriptive de l'enseignant ou d'un camarade de classe en se servant des critères de réussite;</li><li>• établir un but pour améliorer sa compréhension et son usage des stratégies;</li><li>• faire un plan pour s'améliorer;</li><li>• chercher d'autres occasions de lire des textes en français (imprimés ou numériques).</li></ul>

❗ Les exemples de stratégies ne sont pas propres aux niveaux scolaires. L'enseignant soutient les élèves en leur fournissant le temps de réfléchir, de poser des questions, de partager les stratégies avec leurs pairs et l'enseignant afin d'évaluer les stratégies utilisées et d'en développer de nouvelles.

## Mise en contexte

Pour bien comprendre un texte écrit dans une langue seconde, aussi bien que dans la langue maternelle, les élèves doivent employer des stratégies de lecture. Selon les besoins d'apprentissage de la classe et les besoins particuliers des élèves, l'enseignant (et l'élève) va déterminer le choix d'une stratégie à travailler et le temps d'enseignement à consacrer pour développer la compétence. L'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte.

L'enseignement efficace de la compréhension des textes passe par un enseignement explicitement des stratégies de compréhension. L'élève devrait non seulement cerner la stratégie, mais aussi savoir **le quoi** (la définition de la stratégie), **le pourquoi** (l'utilisation de la stratégie), **le comment** (les étapes à suivre) et **le quand** (le moment où on emploie la stratégie). Une stratégie d'apprentissage utilisée après de nombreuses expériences devient une habileté (un savoir-faire). Il faut soutenir les élèves en leur fournissant le temps de réfléchir, de poser des questions, de clarifier leur compréhension en parlant et en partageant avec leurs pairs et l'enseignant et de déterminer les stratégies qu'ils utilisent pour rendre leur lecture plus efficace.

L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif et stratégique qui peut contrôler sa propre compréhension. L'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte. Il est maître de ses relations avec le texte et peut choisir lui-même, parmi son éventail de stratégies, celles qui sont appropriées à la tâche ou à la situation. Le développement et l'utilisation des stratégies d'apprentissage sont indispensables pour acquérir des compétences en français, en littératie et dans toutes les disciplines scolaires. L'enseignant soutient les élèves en leur fournissant le temps de réfléchir, de poser des questions, de partager les stratégies avec leurs pairs et l'enseignant afin d'évaluer les stratégies utilisées et d'en développer de nouvelles. L'élève qui développe des stratégies sera capable de transférer ses connaissances et de les employer dans divers contextes et matières.

- ❗ Pour amener les élèves à cerner **l'intention de lecture**, il faudra les engager dans une discussion en leur demandant d'identifier des types de textes déjà lus et d'énumérer les raisons pour lesquelles ils les ont lus.
- ❗ **Les connaissances antérieures** jouent un rôle extrêmement important puisque les connaissances du lecteur ont une influence déterminante sur sa compréhension. Mieux on relie les connaissances antérieures de l'élève au texte, mieux on le prépare à comprendre. Les élèves ne peuvent véritablement comprendre leurs lectures qu'à condition d'avoir vécu des situations qui leur permettent de concevoir les choses qui y sont évoquées. En effet, leurs expériences personnelles les aident à anticiper le contenu d'un texte, ce qui facilite son décodage et sa compréhension.

## La lecture et le visionnement en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Montrer sa compréhension d'une variété de textes courts et simples pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

### **RAS LV2**

Montrer sa compréhension d'une variété de textes simples et courts.

### **Indicateurs de réalisation**

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut montrer sa compréhension d'une partie du texte lu ou d'un texte en entier sous différentes formes. Il peut :

- produire une représentation visuelle du texte dans son journal de bord;
- repérer les informations précises (p. ex. le problème, le lieu, l'heure, le prix et les éléments culturels) dans des documents authentiques tels que les affiches, les dépliants, les panneaux, les horaires, les petites annonces, les offres d'emplois, les circulaires d'épicerie, les menus et les prévisions météorologiques;
- cerner les idées essentielles et secondaires;
- identifier l'intention de l'auteur et le public visé;
- remplir correctement des jeux-questionnaires, des tableaux et des organisateurs graphiques;
- répondre à des questions simples à l'oral et à des questions qui vont au-delà du rappel et de l'interprétation littérale;
- faire des liens personnels (p. ex. exprimer ses sentiments et son point de vue, ses goûts, ses opinions et son accord ou désaccord) : « J'ai aimé ce texte parce que... », « Je n'ai pas aimé ce texte parce que... », « Dans le futur, j'aimerais lire un texte comme ça parce que... », « Cela me fait penser à... », « La même chose m'est arrivée quand... »;
- établir des liens culturels (voir LV4) et partager les liens en dyades ou en petits groupes;
- établir les éléments du texte ;
- faire un choix selon la description dans le texte (p. ex. choisir un film dans un téléhoraire, un repas dans un menu, un métier ou une activité bénévole dans les petites annonces ou un endroit à visiter sur un site Web de tourisme);
- faire une présentation simple et brève (p. ex. faire une présentation informatique avec un logiciel);
- suivre un mode d'emploi, les règles d'un jeu ou une recette, les directives pour trouver un endroit sur une carte;
- identifier les signaux et les panneaux courants dans des lieux publics tels que des rues, restaurants, gares et sur les lieux de travail pour l'orientation, les instructions, les consignes de sécurité;
- résumer les événements en termes de temps (p. ex. premièrement, deuxièmement, ensuite, enfin, et après, hier ou demain);
- reformuler les idées clés dans ses propres mots;
- donner un exemple dans un texte simple, utiliser « comme » et « par exemple ».

❗ Veuillez noter que ce résultat d'apprentissage, comme tous les RAS, est présenté en 7<sup>e</sup> année, puis développé en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. Les compétences évoluent avec le temps et l'élève aborde des textes de plus en plus exigeants.

## Mise en contexte

La lecture a pour but de renforcer ce que l'élève a déjà appris à l'oral. L'élève doit posséder le vocabulaire se rattachant au sujet du texte. La lecture planifiées donnent l'occasion aux élèves d'acquérir une plus grande confiance en eux, renforcent leurs habiletés en lecture, améliorent leur fluidité, stimulent la mémorisation des structures syntaxiques et des mots, et enfin favorisent la compréhension et la motivation.

Les **trois principaux objectifs** de l'enseignement de la lecture :

- **La fluidité** correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression. La fluidité vient à force de lire des textes simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'enfant ne bute sur des mots inconnus. À mesure que leur lecture devient plus fluide, les élèves développent leur habileté à lire de façon plus expressive, en faisant les pauses aux endroits appropriés, ce qui leur permet de mieux comprendre le sens d'un texte.
- **La compréhension** est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée. L'enseignant choisit/crée des textes familiers qui poursuivent les conversations qui ont déjà eu lieu en classe. Chaque fois que la classe lit le même texte, il faut avoir une nouvelle raison de le faire, une nouvelle intention pour approfondir sa compréhension. L'élève qui peut cerner des mots, mais ne peut pas comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le but de compréhension de la lecture.
- **La motivation à lire** est l'élément clé de l'implication des enfants dans la lecture, l'étincelle qui attise la passion pour la lecture. Il est important que les enfants soient plongés dans un environnement où les écrits abondent, sous forme de textes pertinents et authentiques.

**Répondre à des questions simples à l'oral** (p. ex. répondre à des questions commençant par qui, où, qu'est-ce que, quand, quel et pourquoi).

**Répondre à des questions de réflexion qui vont au-delà du texte** (p. ex. « Trouve une information qui te permet de penser que... », « Montre-moi le mot ou la partie du texte qui te permet de dire que... », « As-tu déjà ressenti les mêmes émotions? » « À quoi est-ce que l'illustration te fait penser? »). Une compréhension approfondie d'un texte va au-delà du message de l'auteur; elle comporte des jugements basés sur une réflexion et une analyse du texte.

**Établir des éléments du texte** (p. ex. idées principales et secondaires, personnes, animaux, objets, lieux, séquences, mots importants, types de phrases, salutations, titres, sous-titres, table des matières, tableaux, utilisation de l'italique et adresses électroniques).

**Exemples d'organiseurs graphiques** : le schéma narratif, le tableau début-milieu-fin, le tableau SVA, le tableau fourchette, qui-quoi-quand-comment-pourquoi?, la toile d'araignée et la ligne de temps

## La lecture et le visionnement en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Montrer sa compréhension d'une variété de textes courts et simples pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

### RAS LV3

Appliquer des stratégies de lecture à voix haute à une variété de textes simples et familiers afin de montrer de la fluidité.

### Indicateurs de réalisation

Avant :	Pendant :	Après :
<ul style="list-style-type: none"><li>• Consulter sa banque de stratégies;</li><li>• Réfléchir aux modèles et aux critères;</li><li>• Penser au destinataire;</li><li>• Examiner rapidement le texte avant de lire.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconnaître et bien prononcer les expressions, les mots amis et les mots familiers;</li><li>• Lire à une bonne vitesse – pas trop vite, pas trop lentement;</li><li>• Lire avec expression et avec une intonation appropriée aux types de phrases (déclarative, interrogative ou exclamative);</li><li>• Utiliser et manipuler sa voix pour transmettre l'intention de l'auteur (caractères gras, onomatopées et dialogue);</li><li>• Respecter la ponctuation;</li><li>• Regrouper les mots ensemble;</li><li>• Corriger ses erreurs;</li><li>• Lire seul et à voix haute le même texte plusieurs fois;</li><li>• Lire à voix haute le même texte avec un camarade de classe dans le but d'obtenir des suggestions;</li><li>• S'enregistrer;</li><li>• Utiliser les ressources de la classe.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Écouter l'enregistrement et s'autoévaluer selon les critères;</li><li>• Réfléchir aux stratégies utilisés;</li><li>• Évaluer les stratégies de lecture :<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché?</li><li>• Quelle stratégie puis-je essayer la prochaine fois?</li></ul></li><li>• Partager les stratégies avec un camarade de classe;</li><li>• Ajouter à sa banque de stratégies;</li><li>• S'autoévaluer ou demander de la rétroaction de l'enseignant ou d'un camarade de classe selon les critères;</li><li>• Établir un but pour améliorer sa lecture à voix haute et son usage des stratégies;<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire un plan pour s'améliorer.</li><li>• Chercher d'autres occasions de lire des textes en français (imprimés ou numériques).</li></ul></li></ul>

! Les bons lecteurs sont des lecteurs actifs et stratégiques qui emploient une gamme de stratégies avant, pendant et après la lecture.

## Mise en contexte

L'**aisance** est l'habileté à lire avec fluidité et avec expression. Pour lire avec **aisance**, l'élève doit :

- lire comme il parle.
- lire à une bonne vitesse – pas trop vite, pas trop lentement.
- lire en respectant la ponctuation (p. ex. prend une pause à la fin de la phrase ou quand il y a une virgule).
- lire avec une intonation appropriée aux types de phrases (déclarative, interrogative ou exclamative).
- regrouper les mots ensemble.
- utiliser et manipuler sa voix pour transmettre l'intention de l'auteur (caractères gras et dialogue).

La **précision** est l'habileté à lire correctement. Pour lire avec **précision**, l'élève doit :

- reconnaître les relations son-graphie.
- prononcer correctement des phonèmes (p. ex. le son *è* : « Je vais à la bibliothèque », « Bonne fête! », « Quel beau bouquet de fleurs! » ou « Mon amie *est* gentille »).
- faire des liaisons (p. ex. « Demain, nous(z) allons à la plage »).
- prononcer clairement les sons et les syllabes.

La **fluidité** est l'habileté à lire un texte (mots, phrases et expressions familières) avec rapidité, **aisance** et **précision**. Pour lire avec **fluidité**, l'élève doit :

- lire des textes simples qui traitent de sujets familiers et contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif.
- avoir de multiples occasions de lire le même texte. Lire et relire un texte aide les élèves à « intérioriser les structures de la langue, c'est-à-dire les rendre implicites ».

La **rétroaction descriptive** efficace montre à l'élève ce qu'il fait bien et ce qu'il pourrait faire pour améliorer son travail en tenant compte des critères de réussites préétablis. Elle développe aussi chez l'élève le langage et les habiletés qui sont nécessaires pour s'auto-évaluer et évaluer ses pairs. Elle répond à trois questions :

- Qu'est-ce que l'élève a fait de bien?
- De quoi a besoin l'élève pour faire des progrès?
- Quelles étapes l'élève doit-il suivre pour faire des progrès?

## La lecture et le visionnement en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Montrer sa compréhension d'une variété de textes courts et simples pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication.

### **RAS LV4**

Créer des liens avec les éléments culturels propres à la Francophonie et aux autres cultures.

### **Indicateurs de réalisation**

L'élève qui obtient les résultats d'apprentissage peut :

- identifier les composantes linguistiques de la culture (accents, mots, expressions régionales);
- relever dans un texte des référents culturels étudiés;
- décrire brièvement et simplement des référents culturels de sa propre culture (p. ex. les traditions, les personnages célèbres, la nourriture ou les fêtes);
- utiliser ses expériences et connaissances personnelles pour faire des liens avec les textes et approfondir sa compréhension de soi, de sa communauté et du monde;
- parler d'une manière simple des stéréotypes, des préjugés, de la discrimination et toutes autres formes de racisme;
- réagir de façon critique aux influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés dans le monde;
- exprimer son opinion de façon respectueuse par rapport aux référents culturels de la Francophonie mondiale et aux autres cultures (p. ex. « J'aime beaucoup la musique de la Louisiane, mais je préfère la musique rock » ou « J'ai goûté de la tourtière et de la banique et je préfère la banique »);
- parler d'une manière simple en faisant preuve d'ouverture et de respect:
  - de personnages, d'artistes, de musiciens ou de groupes musicaux, d'athlètes et d'autres personnages ayant marqué un lieu
  - de noms de famille, de rues, de restaurants, de lieux et d'écoles francophones
  - de la nourriture acadienne, francophone et d'autres cultures
  - des coutumes, des fêtes, des célébrations
  - des influences culturelles
  - de certaines expressions propres aux Acadiens et aux autres francophones
  - des ressemblances et des différences entre la culture décrite dans le texte et la sienne (p. ex. les traditions, les personnages célèbres, la nourriture ou les fêtes)

### Mise en contexte

**Les référents culturels** sont un ensemble d'éléments et d'attributs qui caractérisent une culture collective (p.ex., les expressions linguistiques, les valeurs, les croyances, les priorités, les règles, les points de vue, les modes de vie, les coutumes, les festivals, la musique, les objets, les personnalités, les découvertes scientifiques, la nourriture/cuisine et ainsi de suite).

L'intégration d'une composante culturelle au programme de français de base souligne le lien étroit entre la langue et sa culture. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication authentique avec des francophones du Canada et d'ailleurs. Les enseignants doivent continuer à créer les conditions et les attentes nécessaires pour valoriser la diversité et rejeter les attitudes fondées sur les préjugés, les stéréotypes et les comportements discriminatoires. Il est primordial de mettre en place des stratégies qui mettent en valeur la culture francophone et l'histoire des Premières Nations de l'Î.-P.-É.; de renforcer les capacités de compréhension interculturelle, d'empathie et de respect mutuel. Une telle compréhension encourage l'acceptation de toutes les cultures et élargit la vision du monde.

**Ce programme d'études favorise la compréhension, le respect et l'acceptation de la diversité culturelle dans toutes ses formes dans notre société.**



## PORTRAITS DE L'APPRENANT : Garder en tête le résultat souhaité.

Ces portraits fournissent une description globale de l'apprentissage visé aux divers stades de l'acquisition de la langue française.

7 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Guidés par l'enseignant, les élèves lisent une variété de textes simples (qui poursuivent les conversations qui ont déjà eu lieu en classe) pour en comprendre le sens et communiquent à leur sujet : des textes conçus précisément pour les élèves de langue seconde, des documents authentiques qui ont été écrits en français par des Francophones et pour des Francophones, le message de la semaine (qui est une manière importante de transmettre de l'information aux élèves, de présenter du vocabulaire et des structures langagières et de les renforcer, de développer l'aisance et la prononciation, et de modéliser et d'enseigner les stratégies de lecture) et le <b>journal de bord</b>;</li><li>■ Les élèves utilisent divers médias textuels à de nombreuses fins : établir des liens personnels et culturels, relever des référents culturels étudiés, poser des questions ouvertes, obtenir de l'information, comparer des idées, et exprimer et justifier des opinions;</li><li>■ Avec une certaine autonomie, les élèves peuvent commencer à étudier des textes contenant des structures familières en cernant et en appliquant une variété de stratégies avant, pendant ou après la lecture.</li><li>■ Les élèves lisent et comprennent des textes constitués de paragraphes simples et multiples, et contenant quelques images afin de cerner l'idée principale ainsi que des détails complémentaires, de comparer, de différencier, de classer, d'organiser, de résumer des éléments et de suivre des directives;</li><li>■ Les élèves lisent des textes familiers à voix haute en faisant preuve d'aisance et de précision, afin d'améliorer leur prononciation, leur rythme et leur intonation;</li><li>■ Les élèves continuent à développer une banque personnelle de stratégies, les utilisent de façon efficace et les transfèrent aux autres matières;</li><li>■ Les élèves réagissent aux textes de manière visuelle, à l'oral et par écrit pour démontrer leur compréhension (Voir LV2);</li><li>■ Les élèves utilisent leurs expériences et connaissances personnelles pour faire des liens avec les textes et approfondir sa compréhension de soi, de sa communauté et du monde;</li><li>■ Les élèves utilisent la rétroaction descriptive qui est en lien avec les critères de réussite et les résultats d'apprentissage pour s'améliorer et planifier les prochaines étapes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Guidés par l'enseignant, les élèves abordent une variété de textes de plus en plus exigeants (qui poursuivent les conversations qui ont déjà eu lieu en classe) pour en comprendre le sens et communiquent à leur sujet : des textes conçus précisément pour les élèves de langue seconde, des documents authentiques qui ont été écrits en français par des Francophones et pour des Francophones, le message de la semaine (qui est une manière importante de transmettre de l'information aux élèves, de présenter du vocabulaire et des structures langagières et de les renforcer, de développer l'aisance et la prononciation, et de modéliser et d'enseigner les stratégies de lecture) et le <b>journal de bord</b>;</li><li>■ Les élèves utilisent divers médias textuels à de nombreuses fins : établir des liens personnels et culturels, relever des référents culturels étudiés, poser des questions ouvertes, obtenir de l'information, comparer des idées, et exprimer et justifier son opinion de façon respectueuse par rapport aux référents culturels de la Francophonie mondiale et aux autres cultures;</li><li>■ Avec plus en plus d'autonomie, les élèves lisent des textes contenant des structures familières et parfois nouvelles en cernant et en appliquant une variété de stratégies avant, pendant ou après la lecture;</li><li>■ Les élèves lisent et comprennent des textes de plus en plus complexes constitués de plusieurs paragraphes simples, contenant quelques images afin de cerner l'idée principale ainsi que des détails complémentaires, de comparer, de différencier, de classer, d'organiser, de résumer des éléments et de suivre des directives;</li><li>■ Les élèves lisent des textes familiers à voix haute en faisant preuve d'aisance et de précision, afin de perfectionner leur prononciation, leur rythme et leur intonation;</li><li>■ Les élèves ont développé une banque de stratégies qui est vaste et personnelle et les utilisent de façon efficace et les transfèrent aux autres matières;</li><li>■ Les élèves réagissent aux textes de manière visuelle, à l'oral et par écrit pour démontrer leur compréhension (Voir LV2);</li><li>■ Les élèves utilisent leurs expériences et connaissances personnelles pour faire des liens avec les textes et approfondir sa compréhension de soi, de sa communauté et du monde;</li><li>■ Les élèves utilisent la rétroaction descriptive qui est en lien avec les critères de réussite et les résultats d'apprentissage pour s'améliorer et planifier les prochaines étapes.</li></ul>

## L'écriture et la représentation en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années

**RAG** : Écrire et représenter simplement et correctement selon la situation de communication.

### **RAS ER1**

Appliquer des stratégies d'écriture pour orienter sa production écrite.

### Indicateurs de réalisation

L'élève qui obtient les résultats d'apprentissage peut appliquer une variété de stratégies avant, pendant ou après l'écriture. Il peut :

- utiliser des ressources de la salle de classe;
- utiliser les différentes étapes du processus d'écriture :
  - Faire un plan.
  - Créer son texte.
  - Réviser et corriger le texte.
  - Réfléchir, discuter et évaluer sa démarche et ses stratégies d'écriture. (Évaluer son degré d'efficacité à utiliser le processus d'écriture et élaborer un but et un plan d'amélioration – gestion du temps, consultation de ressources variées et utilisation d'autres stratégies.)
  - Publier le texte.



La rédaction d'un texte ne procède pas nécessairement de façon linéaire; elle est plutôt un processus récursif pendant lequel on écrit, lit, discute, révisé, relit, discute. Le processus est récursif dans le sens que les élèves peuvent aller et venir entre les différentes étapes durant la production d'un texte. De cette façon les élèves peuvent réfléchir à leur texte, consulter l'enseignant et leurs pairs, et recevoir de la rétroaction. La collaboration et la coopération sont très importantes à chacune des étapes du processus.

*(Programme d'études de la maternelle, Éducation Terre-Neuve-et-Labrador, 2010)*

## Mise en contexte

<p style="text-align: center;"><b><u>Planification</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consulter sa banque de stratégies;</li><li>• Réfléchir aux modèles et aux critères;</li><li>• Partager ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles pour stimuler des idées;</li><li>• Établir l'intention;</li><li>• Établir le type de texte et les caractéristiques du texte;</li><li>• Déterminer le registre de langue approprié;</li><li>• Faire un plan simple (organiser les idées, les sentiments et les opinions à l'aide d'un organisateur graphique).</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Création de son texte</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger un brouillon en respectant les critères et le type de texte;</li><li>• Orthographier les mots familiers correctement;</li><li>• Utiliser ses connaissances pour orthographier de nouveaux mots;</li><li>• Employer un vocabulaire précis, varié et adapté à la situation;</li><li>• Utiliser des phrases complètes;</li><li>• Utiliser des textes modèles pour s'inspirer et pour adapter son propre texte;</li><li>• Consulter les ressources de classe (p. ex. le journal de bord, le mur de phrases, la liste de vérification).</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Révision et correction</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Chercher des exemples des critères dans le texte brouillon et les <u>souligner</u>;</li><li>• Se demander : « Est-ce un bon texte? », « Est-ce que c'est logique? » et « Est-ce qu'il manque quelque chose? »;</li><li>• Lire le texte dans sa tête ou le partager à voix haute avec un camarade de classe dans le but d'obtenir des suggestions et de voir si le texte coule bien;</li><li>• Consulter les ressources en classe en vue d'améliorer et d'enrichir le texte.</li><li>• Faire les révisions nécessaires (en gardant trace des changements qui ont été faits).</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>Publication</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Faire une copie finale sous forme imprimée ou numérique;</li><li>• Choisir la façon de diffuser le texte (p. ex. papier, Google Drive, PowerPoint, blogue, page Web de la classe ou de l'école);</li><li>• Enrichir le texte d'éléments visuels ou audio (photos, couleurs, polices, illustrations, musique ou effets sonores);</li><li>• Célébrer le succès en écriture par divers moyens, tels que : afficher le texte, partager le texte avec son enseignant ou un camarade de classe, filmer la lecture des textes ou inviter une autre classe à la lecture des textes.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Réfléchir à sa démarche et à ses stratégies, en discuter et les évaluer</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Réfléchir à ses stratégies;</li><li>• Évaluer ses stratégies :<ul style="list-style-type: none"><li>• Qu'est-ce qui a marché/n'a pas marché?</li><li>• Quelle stratégie puis-je essayer la prochaine fois?</li></ul></li><li>• Partager ses stratégies avec son enseignant ou un camarade de classe;</li><li>• Ajouter à sa banque de stratégies;</li><li>• S'autoévaluer ou demander de la rétroaction descriptive de son enseignant ou d'un camarade de classe en se servant des critères de réussite;</li><li>• Faire un plan pour s'améliorer :<ul style="list-style-type: none"><li>• Établir un but et créer un plan pour améliorer son texte et son usage de stratégies.</li></ul></li></ul>	

❗ Les exemples de stratégies ne sont pas propres aux niveaux scolaires.

## Mise en contexte (suite)

Le processus d'écriture fait partie intégrante du programme de français de base et joue un rôle essentiel en développant les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle telles que la pensée critique, les habiletés de résolution de problèmes et la communication.

Chaque étape du processus d'écriture est importante et doit être enseignée de façon explicite à partir des stratégies et des **traits** (le développement des idées, la structure des textes et la précision du texte). Pour permettre aux élèves de se familiariser avec le processus d'écriture, les étapes du processus doivent être modélisées à maintes reprises. Un enseignement explicite permet à l'élève de développer, d'améliorer et de renforcer ses compétences, connaissances et stratégies en écriture afin de devenir un rédacteur compétent. L'élève utilise et réutilise chaque étape, stratégie et trait à de multiples reprises dans des situations d'écriture variées, après avoir observé l'enseignant qui les a modélisés. L'étayage a pour but d'augmenter le niveau de motivation, d'engagement et d'autonomie en favorisant un apprentissage profond. La rétroaction descriptive, l'autoévaluation et l'établissement des buts suivent chaque étape du processus.

Bien que les élèves respectent le processus d'écriture dans la classe de français de base, un bon nombre de textes rédigés, par exemple les textes dans le journal de bord, ne sont pas travaillés en profondeur et ne sont pas soumis au processus d'écriture complet. Ce sont les tâches spécifiques abordées en classe, liées directement aux RAS et définies par l'enseignant et/ou par l'enseignant et les élèves, qui déterminent les étapes à suivre, les stratégies à enseigner et les traits d'écriture à aborder (voir page 72).

### Pourquoi les mêmes résultats d'apprentissage de la 4<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année?

Les résultats d'apprentissage se ressemblent d'une année scolaire à l'autre pour permettre à l'élève de développer une autonomie grandissante et de bâtir progressivement et systématiquement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes en écriture. Les indicateurs de succès reflètent la profondeur, l'étendue et l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

L'enseignant augmente les attentes à l'égard :

- / de l'année scolaire;
  - / du profil d'apprentissage de l'élève;
  - / des normes d'écriture (les copies types);
  - / de l'autonomie d'apprentissage grandissante des élèves;
  - / de la complexité des actes langagiers, des textes et des tâches du CECRL;
  - / de l'engagement et de la motivation des élèves par rapport à l'apprentissage de la langue;
- des expériences, des habiletés et des connaissances langagières des élèves.

## Les traits d'écriture dans le programme de français de base

L'approche de l'enseignement de l'écriture repose sur **trois traits d'écriture** qui amènent les élèves à connaître et à appliquer les caractéristiques d'un texte de qualité. Aussi, les trois traits permettent aux élèves et aux enseignants d'avoir une compréhension commune du vocabulaire approprié au domaine de l'écriture :

- **Le développement des idées** : La capacité de l'auteur d'incorporer une idée principale et de la développer; de respecter la longueur du texte ainsi que l'intention de communication.
  - Est-ce que l'idée principale de mon texte est claire et évidente?
  - Ai-je inclus des détails importants qui sont pertinents et intéressants pour développer l'idée principale?
  - Est-ce que j'ai écrit tout ce que je voulais dire?
  - Est-ce que j'ai respecté l'intention de communication?
  - Est-ce que mon opinion est évidente (texte d'opinion)?
  - Est-ce que j'ai montré une bonne connaissance du sujet?
  
- **La structure du texte** : La capacité de l'auteur de produire un texte clair, organisé et cohérent qui inclut les caractéristiques du texte selon le genre.
  - Est-ce que j'ai utilisé des mots et des expressions familiers de façon correcte?
  - Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire qui fait preuve de la prise de risque? Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire qui va enrichir mon texte?
  - Est-ce que l'ordre des idées est logique, chronologique et séquentielle?
  - Est-ce que j'ai respecté les caractéristiques du texte selon le genre?
  - Est-ce que j'ai utilisé efficacement une variété de mots connecteurs simples et/ou des marqueurs de relation pour relier les idées?
  
- **La précision du texte** : La capacité de l'auteur de rédiger des phrases bien structurées et d'employer correctement les divers éléments grammaticaux.
  - Est-ce que j'ai écrit des phrases complètes?
  - Est-ce que j'ai vérifié la ponctuation? Est-ce que les majuscules sont employées correctement?
  - Est-ce que j'ai bien orthographié les mots familiers?
  - Est-ce que j'ai respecté les règles de grammaire (p. ex. l'accord du nom et des adjectifs en genre et en nombre – masculin, féminin, singulier ou pluriel)?
  - Est-ce que j'ai conjugué les verbes correctement (présent, passé composé ou futur simple)?

## L'écriture et la représentation

**RAG** : Écrire et représenter simplement et correctement selon la situation de communication.

**RAS ER2** : Écrire une variété de textes simples sur des sujets familiers de différents genres (sous forme imprimée et numérique).

L'élève qui obtient le résultat d'apprentissage peut :

- faire des représentations visuelles;
- utiliser correctement les mots, les expressions et les structures de phrases qui sont vus fréquemment dans son environnement;
- écrire avec précision une suite de phrases simples et paragraphes sur des sujets familiers liés à leur vie personnelle (p. ex. sur sa famille, son environnement, ses habitudes ou sa formation/son travail) :
  - rédiger les phrases qui sont bien ponctuées (majuscules, point, virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, accents);
  - démontrer une compréhension des règles de grammaire qui sont nécessaires à la rédaction de textes authentiques (conjugaison, accords en genre et en nombre, déterminant, nom commun, adjectif qualificatif);
  - conjuguer les verbes correctement (le présent en 7<sup>e</sup> et le passé composé et le futur simple en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>) qui sont nécessaires à la rédaction de textes authentiques ;
- rédiger un texte avec une idée centrale claire et développer, qui est bien appuyée par des idées secondaires et des détails pertinents;
- écrire un texte simple qui est logique, chronologique/séquentielle et cohérent;
- écrire des textes courts et simples aux genres variés en se servant d'un modèle de production (p. ex. un poème, un courriel d'un partenaire d'échange, un texto, une liste, une lettre personnelle, un horaire d'activités, une affiche électronique, un message sur les réseaux sociaux, un article sur la page Web de l'école ou encore une note – salutations, invitation, opinion, bons vœux, appréciation, remerciements ou demande d'aide; commenter les publications en ligne d'autres personnes et donner de la rétroaction descriptive);
- écrire une série d'expressions et de phrases complexes reliées par des connecteurs simples, tels que « et », « mais » et « parce que »;
- écrire un texte simple en employant les principaux marqueurs de relation, comme « premièrement », « ensuite », « après » et « plus tard »;
- respecter le genre du texte;
- remplir un questionnaire, une demande d'emploi ou un sondage en donnant de l'information personnel;
- répondre à des questions simples sur un forum en ligne;
- faire une description brève (p. ex. ses préférences, une description de soi ou de quelqu'un d'autre, son environnement immédiat, un événement, un endroit, une activité passée ou future, un métier, un problème, des liens avec la Francophonie et une expérience personnelle);
- transformer des idées et de l'information pour créer des textes originaux;
- **écrire régulièrement dans un journal de bord sur des sujets familiers, avec et sans un modèle de production;**

## Mise en contexte

**La représentation** est un outil de communication et d'apprentissage qui aide l'élève à développer son vocabulaire, son expression personnelle et ses idées, en plus de sa confiance en soi. L'élève se sert de dessins, de dramatisation, de bandes dessinées, de vidéos, de divers médias et de la technologie, entre autres.

**Textes simples** : Textes courts, clairs et simples. Ils comprennent :

- principalement des structures simples;
- principalement des phrases simples;
- du vocabulaire quotidien appliqué à des sujets familiers et prévisibles portant sur des besoins sociaux et personnels essentiels;
- de l'information factuelle, concrète et explicite.

## **Le journal de bord**

Le journal de bord est un outil précieux dans le développement de la langue seconde. L'enseignant a accès aux pensées, aux sentiments, aux réactions, aux habiletés, aux connaissances et au chemin d'apprentissage continu de l'élève. L'enseignant instaure des routines et des procédures d'écriture et planifie régulièrement des occasions pour écrire dans le journal de bord. Pendant que la classe écrit dans le journal de bord, l'enseignant rencontre les élèves, individuellement ou en petits groupes, pour les soutenir dans leur apprentissage.

**Le journal de bord dans la salle de classe a de nombreux avantages. Il :**

- donne à l'élève l'occasion d'écrire pour le plaisir et développe chez lui le goût d'écrire;
- donne à l'élève un choix de textes (les croquis, les mots préférés/difficiles) pour communiquer d'une façon personnelle et faire preuve de créativité; motive l'élève à s'exprimer sans contrainte;
- donne à l'élève l'occasion de réfléchir sur la langue, de générer et d'explorer ses idées, d'exprimer ses sentiments ou ses opinions;
- développe chez l'élève la capacité d'écrire de façon indépendante et spontanée (écrire sans modèle);
- renforce l'acquisition des structures de phrase, des stratégies et des mots de vocabulaire appris;
- amène l'élève à réfléchir à sa démarche et à ses progrès, à créer des buts personnels et à célébrer ses succès;
- améliore la fluidité et l'aisance en écriture;
- renforce le lien entre l'oral, la lecture et l'écrit;
- encourage la prise de risques et favorise la confiance en soi;
- donne à l'élève une voix (j'ai aimé/je n'ai pas aimé... parce que...).

**La grammaire n'est pas enseignée de façon isolée**, mais plutôt sous forme de minileçons courtes et efficaces. L'enseignant traite les erreurs communes de la classe en situation de minileçon pour limiter la fossilisation des erreurs et enseigne ce que les élèves doivent savoir pour faire un travail en classe. On enseigne toujours les concepts grammaticaux en contexte. Les structures linguistiques, la grammaire et le vocabulaire enseignés sont choisis en fonction des besoins de communication de l'élève et s'adaptent au lieu, au moment, au but et au contexte. Ce sont plutôt les tâches confiées aux élèves dans le cadre d'un module qui mènent à l'intégration logique de la grammaire.

## PORTRAITS DE L'APPRENANT : Garder en tête le résultat souhaité.

Ces portraits fournissent une description globale de l'apprentissage visé aux divers stades de l'acquisition de la langue française.

\*sous forme imprimée et numérique

7 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années
<ul style="list-style-type: none"><li>↘ Dans le cadre d'un apprentissage guidé et en s'inspirant des modèles, les élèves écrivent avec précision une suite de phrases simples et composées (et paragraphes) sur des sujets familiers liés à leur vie personnelle (p. ex. sur sa famille, son environnement, ses habitudes ou sa formation/son travail) :<ul style="list-style-type: none"><li>• Ils rédigent les phrases qui sont bien ponctuées (majuscules, point, virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, accents);</li><li>• Ils démontrent une compréhension des règles de grammaire qui sont nécessaires à la rédaction de leurs textes authentiques (conjugaison, accords en genre et en nombre, déterminant, nom commun, adjectif qualificatif);</li><li>• Ils conjuguent les verbes correctement qui sont nécessaires à la rédaction de leurs textes authentiques ;</li></ul></li><li>↘ Les élèves expriment leurs idées, leurs pensées, leurs goûts, leurs préférences, leurs sentiments et justifient leurs opinions à la forme affirmative, négative et interrogative, en employant le présent (et le passé). L'enseignant peut modéliser des verbes au futur afin d'aider les élèves à communiquer d'une manière authentique;</li><li>↘ Les élèves utilisent la technologie, les ressources de la salle de classe ainsi que des banques de mots personnelles pour rédiger leurs textes;</li><li>↘ Les élèves organisent et révisent leurs textes, et se corrigent mutuellement en suivant les critères établis;</li><li>↘ <b>Les élèves écrivent régulièrement dans leur journal de bord avec et sans un modèle de production;</b></li><li>↘ Les élèves réfléchissent au processus d'écriture et discutent et évaluent les stratégies de préécriture, d'écriture, de révision, de correction et de publication;</li><li>↘ Les élèves rédigent des textes organisés et adaptent leur style d'écriture à différentes intentions et à divers publics.</li><li>↘ Les élèves continuent à développer une banque personnelle de stratégies qu'il peut choisir, selon la situation et ses besoins;</li><li>↘ Les élèves utilisent la rétroaction descriptive qui est en lien avec les critères de réussite et les résultats d'apprentissage pour s'améliorer et pour planifier les prochaines étapes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>↘ Dans le cadre d'un apprentissage guidé et en s'inspirant des modèles, les élèves écrivent avec précision une suite de phrases simples et composées (et paragraphes) sur des sujets familiers liés à leur vie personnelle (p. ex. sur sa famille, son environnement, ses habitudes ou sa formation/son travail) et à des questions sociales :<ul style="list-style-type: none"><li>• Ils rédigent les phrases qui sont bien ponctuées (majuscules, point, virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, accents);</li><li>• Ils démontrent une compréhension des règles de grammaire qui sont nécessaires à la rédaction de leurs textes authentiques (conjugaison, accords en genre et en nombre, déterminant, nom commun, adjectif qualificatif);</li><li>• Ils conjuguent les verbes correctement qui sont nécessaires à la rédaction de leurs textes authentiques ;</li></ul></li><li>↘ Les élèves racontent des expériences avec plus en plus de détails, expriment leurs idées, leurs pensées, leurs goûts, leurs préférences et leurs sentiments à la forme affirmative, négative et interrogative. Ils décrivent leurs réactions et justifient leurs opinions en employant le présent, le passé et le futur;</li><li>↘ Les élèves organisent et révisent leurs textes, et se corrigent mutuellement en suivant les critères établis;</li><li>↘ Les élèves utilisent la technologie, les ressources de la salle de classe ainsi que des banques de mots personnelles pour rédiger leurs textes;</li><li>↘ <b>Les élèves écrivent régulièrement dans leur journal de bord avec et sans un modèle de production;</b></li><li>↘ Les élèves réfléchissent au processus d'écriture et discutent et évaluent les stratégies de préécriture, d'écriture, de révision, de correction et de publication;</li><li>↘ Les élèves rédigent des textes organisés et adaptent leur style d'écriture à différentes intentions et à divers publics.</li><li>↘ Les élèves choisissent les stratégies à utilisées selon la situation et ses besoins;</li><li>↘ Les élèves utilisent la rétroaction descriptive qui est en lien avec les critères de réussite et les résultats d'apprentissage pour s'améliorer et pour planifier les prochaines étapes.</li></ul>

## Bibliographie

ANDERSON, B., et coll. *Making Connections – Effective Literacy Practices in FSL*, Canada, Pearson Education Canada, 2008.

ANDERSON, L.W., David R. KRATHWOHL, et coll. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn & Bacon, 2000.

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES SECONDES. *L'efficacité relative de divers modèles d'enseignement du français de base*, Ottawa (Ontario), Bonanza Printing and Copying Centre, 2008.

BHATTACHARJEE, Y. « Why Bilinguals Are Smarter », dans *The New York Times*, 17 mars 2012. Internet : [www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?\\_r=2&](http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?_r=2&)

BJORKLUND, D.F. *Children's thinking. Cognitive development and individual differences*, 4<sup>e</sup> éd., Belmont (Californie), Wadsworth/Thomson Learning, 2005.

BOURNOT-TRITES, M., et U. TELLOWITZ. *Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills*, Halifax (Nouvelle-Écosse), pour la Fondation d'éducation des provinces atlantiques, 2002.

CANADA. COMMISSARIAT AUX LANGUES OFFICIELLES. *Quatre provinces, quatre jours : Rapport sur les discussions des tables rondes en Atlantique sur le continuum des possibilités d'apprentissage en langue seconde*, 2010. Internet : [www.ocol-clo.gc.ca/sites/default/files/Suivi\\_08\\_2010\\_FR.pdf](http://www.ocol-clo.gc.ca/sites/default/files/Suivi_08_2010_FR.pdf)

CASHMAN, D. *Core French Survey: Provincial Executive Summary, Section Two – Prince Edward Island*, Halifax (Nouvelle-Écosse), pour le compte de la Fondation d'éducation des provinces atlantiques, 2002.

CBC NEWS. *Bilingualism May Buffer Against Alzheimer's*, 13 octobre 2011. Internet : [www.cbc.ca/news/health/story/2011/10/13/bilingual-alzheimer-delay.html](http://www.cbc.ca/news/health/story/2011/10/13/bilingual-alzheimer-delay.html)

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Draft Curriculum September 2010*, Colombie-Britannique, 2011. Internet : [www.bced.gov.bc.ca/irp/drafts/french.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/drafts/french.pdf).

CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Document d'orientation en vue de l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les provinces atlantiques*, Halifax (Nouvelle-Écosse), 2010.

CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Document d'orientation des programmes de français de base pour le Canada atlantique*, Halifax (Nouvelle-Écosse). En attente de publication.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « Do you speak English? Les avantages du bilinguisme au Canada », série *Carnet du savoir*, 16 octobre 2008. Internet : [www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/bilingualism\\_fr/bilingualism\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/bilingualism_fr/bilingualism_fr.pdf)

CONSEIL DE L'EUROPE. UNITÉ DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2005. Internet : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

CUMMINS, Jim. « Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? », 2001. Internet : [www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins\\_eng.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf)

DAVIES, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal (Québec), Chenelière Éducation, 2008.

DENYER, M. « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », sans date. Internet : <http://portail-du-fle.info/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>

DUFOUR, R., et R. EAKER. *Revisiting Professional Learning Communities at Work™: New Insights for Improving Schools*, Bloomington (Indiana), Solution Tree, 2008.

FONDATION D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES. *Document d'encadrement du programme de français en immersion au Canada atlantique*, Halifax (Nouvelle-Écosse), 1999.

GALLAGHER-BRETT, A. *Seven Hundred Reasons for Studying Languages*, Highfield, Southampton (Royaume-Uni), pour le Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, sans date. Internet : [https://www.llas.ac.uk/sites/default/files/nodes/6063/700\\_reasons.pdf](https://www.llas.ac.uk/sites/default/files/nodes/6063/700_reasons.pdf)

GENESSEE, F., et N. CLOUD. « Multilingualism *Is* Basic », dans *Educational Leadership*, vol. 55, n° 6 (mars 1998), p. 62-65. Internet : [www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genessee/28.pdf](http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genessee/28.pdf)

GERMAIN, C., et J. NETTEN. *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard), 2006.

GERMAIN, C., et J. NETTEN. « Le français intensif (FI), le pré-FI et le post-FI/FA (français approfondi) – Introduction », C. Germain et J. Netten (éd.), dans *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*, 2<sup>e</sup> éd., Canada, 2009, p. 1-47.

GIRARDET, J. *Conférence : Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques*, 2011. Internet : [www.vintage-language.fr/ressources/acte\\_conference\\_jacky\\_girardet.pdf](http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf)

HARDY-VALLÉE, B. *Canadian Bilingualism: pourquoi c'est important*, 28 mai 2013.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Elementary Core French Curriculum Guide, Grades 4-5-6*, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard), Imprimeur de la Reine, 2000.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Core French Curriculum Guide, Grades 10–12*, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard), Imprimeur de la Reine, 2000.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Core French Curriculum Guide, Grades 7–9*, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard), Imprimeur de la Reine, 2008.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Intensive French Pilot Project Report 2006-2009*, Charlottetown (Île-du-Prince-Édouard), Imprimeur de la Reine, 2009.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Results of the Core French Renewal Survey*, 2013. Non publié.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Curriculum Handbook: Understanding Outcomes*, Summerside (Île-du-Prince-Édouard), 2014. Ébauche.

LINGUALEVEL. *Descripteurs orientés vers l'action*, Suisse, 2009. Internet :  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2>

LIPP, Kaye-Uwe, et M.S. BOUDRAUX-CARRIER. *Simulation globale lors d'un cours de langue binational intensif*, 1998. Internet :  
[www.ofaj.org/paed/langue/simulationfr.html](http://www.ofaj.org/paed/langue/simulationfr.html)

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *En route vers le succès langagier en français de base de la 4<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année*, Winnipeg (Manitoba), 2011. Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/succes/docs/doc\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/succes/docs/doc_complet.pdf)

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *L'enseignement de la communication orale – Document d'orientation*, Winnipeg (Manitoba), 2012. Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/communication/docs/ens\\_comm.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/communication/docs/ens_comm.pdf)

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Français : communication et culture, 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*, Winnipeg (Manitoba), 2014. Internet : [www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/cadre\\_4-12/docs/1\\_document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fdb/cadre_4-12/docs/1_document_complet.pdf)

MARIAN, V., et A. SHOOK. *The Cognitive Benefits of Being Bilingual*, 31 octobre 2012. Internet : <http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39638>

MELANSON, E. *Action Research: Core French Pilot Project – « Les classes expérimentales »*, Halifax (Nouvelle-Écosse), pour le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2013.

NETTEN, J., et GERMAIN, C. « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach », dans *Neuroeducation*, vol. 1, n° 1 (2012), p. 85-114. Internet : [www.francaisintensif.ca/media/acc-01a-a-new-paradigm-2012.pdf](http://www.francaisintensif.ca/media/acc-01a-a-new-paradigm-2012.pdf)

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*, 2004. Internet : [www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf)

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES POLITIQUES RELATIVES AU CURRICULUM ET À L'ÉVALUATION. *Guide de la littératie chez les adolescentes et adolescents*, *ÉduSource*, 2012. Internet :  
[www.edugains.ca/resourcesCurrImpl/Secondary/FSL/SupplementaryMaterials/GuidedelaLitteratieChezlesAdolescentesetAdolescents.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesCurrImpl/Secondary/FSL/SupplementaryMaterials/GuidedelaLitteratieChezlesAdolescentesetAdolescents.pdf)

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES POLITIQUES RELATIVES AU CURRICULUM ET À L'ÉVALUATION. *La littératie chez les adolescentes et adolescents : un petit guide pour les parents*, 2014.

PEARSON LONGMAN. *A Teacher's Guide to the Common European Framework*, sans date. Consulté en avril 2013. Internet : [www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf](http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf)

SCHNEIDER, G., et LENZ, P. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*, pour l'Université de Fribourg, Suisse, 2004. Internet : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045b15d>

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 1: Oral Proficiency*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-1.pdf](http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-1.pdf)

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 2: Positive Learning Environment*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-2.pdf](http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-2.pdf)

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 3: The Action-Oriented Approach*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-3.pdf](http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-3.pdf)

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 4: Cooperative Learning*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/storage/30/1370607670/FSL-module-4.pdf](http://www.curriculum.org/storage/30/1370607670/FSL-module-4.pdf)

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 5: Assessment and Evaluation*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-5.pdf](http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-5.pdf)

SERVICES DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. *A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers – Module 6: Learner Autonomy and Metacognition*, 2012. Internet : [www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-6.pdf](http://www.curriculum.org/fsl/wp-content/uploads/2015/12/FSL-module-6.pdf)

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *PROGRAMME D'ÉTUDES : FRANÇAIS 2<sup>e</sup> ANNÉE – IMMERSION*, 2012. Internet : [www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/Francais%202e%20ann%C3%A9e%20-%20Immersion%20\(2012\).pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/Francais%202e%20ann%C3%A9e%20-%20Immersion%20(2012).pdf)

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013. Internet : [www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/corefrench/core/CoreFrench1200-Guide.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/corefrench/core/CoreFrench1200-Guide.pdf)

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Core French 1200 – (DRAFT) Curriculum Guide*, 2013. Internet : [www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/corefrench/seniorhigh/Core%20French%201200%20August%2029%202013.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/corefrench/seniorhigh/Core%20French%201200%20August%2029%202013.pdf)

VANDERGRIFT, L. *Le DELF au Canada : Perceptions des parties intéressées*, Association canadienne des professeurs d'immersion, 2012. Internet: [www.acpi.ca/documents/Rapport\\_DELF\\_francais2.pdf](http://www.acpi.ca/documents/Rapport_DELF_francais2.pdf)

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press, 1986.

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard pour qu'elles soient rectifiées dans les éditions futures.