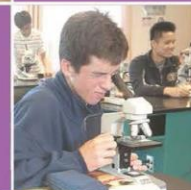


Français en immersion

*Programme d'études
11^e année - FRE521F*

Juin 2020



REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard remercie chaleureusement les membres du comité de curriculum provincial pour l'immersion continue, qui ont généreusement contribué leur expertise au développement du présent programme d'études.

Ellie Beck	École secondaire Colonel Gray
Véronique Bouchard	École secondaire Westisle Composite
Nancy Connolly	École secondaire Charlottetown Rural
Mélanie Labelle	École secondaire Colonel Gray / Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu
Jill LeBlanc	Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu
Shannon MacQuarrie	École secondaire Charlottetown Rural
Fabienne Vialle	École secondaire Three Oaks

Le Ministère tient aussi à remercier les ministères provinciaux de l'Éducation qui par leurs travaux des dernières années ont appuyé les efforts du comité de l'Île-du-Prince-Édouard pour leur collaboration :

Manitoba	Saskatchewan	Nouveau-Brunswick
Alberta	Colombie-Britannique	Ontario
Nouvelle-Écosse		

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
A - Contexte et fondement.....	6
Orientations de l'éducation publique à l'Île-du-Prince-Édouard.....	7
Vision, mandat et valeurs.....	7
Buts.....	8
Les résultats d'apprentissage.....	9
Les compétences transdisciplinaires.....	10
Les indicateurs de réalisation.....	16
Travailler avec les RAS.....	17
L'évaluation.....	19
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation.....	20
Sensibilisation à la diversité.....	22
La différenciation.....	24
L'orientation du programme de français au secondaire en immersion.....	26
Le but du programme d'immersion française.....	27
La nature des arts langagiers en immersion française : la compréhension, l'authenticité et la métacognition.....	27
Un cours de langue efficace en immersion française.....	29
Zone proximale de développement.....	29
Transfert progressif de responsabilités.....	30
La pensée critique et les habitudes intellectuelles.....	31
Apprentissage par enquête.....	32
Métacognition.....	32
Une pédagogie adaptée à l'immersion.....	33

TABLE DES MATIÈRES (suite)

Explication contextuel du guide curriculum.....	34
Les cinq volets.....	34
Tableau générique des RAS.....	35
Le CECR.....	37
Définition élargie du mot « texte ».....	38
Continuums : 1. de conventions grammaticales, 2. de type et genre de textes.....	38
Tableau de spécifications.....	39
B - Résultats d'apprentissage spécifiques, indicateurs de réalisation et élaborations.....	41
RAS 11.1.....	42
RAS 11.2.....	44
RAS 11.3.....	46
RAS 11.4.....	48
RAS 11.5.....	50
RAS 11.6.....	52
RAS 11.7.....	56
RAS 11.8.....	60
Bibliographie.....	64
Tableau cumulatif des RAS de la 7^e à la 12^e année.....	65
Survol des RAS de 11^e année.....	66
Annexes.....	Portail Learn (learn.edu.pe.ca)

Contexte et fondement

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



Éducation, Développement
préscolaire et Culture

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'apprentissage¹

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

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

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

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

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

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

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

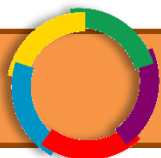
¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

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.

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.



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.



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 resauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

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

Les élèves devraient être en mesure :

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

Les indicateurs de réalisation²

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

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

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

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

Exemple :

RAG : *L'élève sera en mesure d'analyser les impacts de l'arrivée des Européens en Amérique du Nord.*

RAS : **1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones**

Exemples d'indicateurs de réalisation :

- Lister des exemples de vision du monde des cultures des Premiers Peuples;
- Comparer les territoires traditionnels de différentes communautés autochtones.

Les indicateurs marqués par une étoile (*) sont considéré comme habiletés fondamentaux. L'élève a besoin de ces compétences essentielles pour atteindre les attentes minimums du programme, ainsi que pour procéder dans le programme. En cas de difficulté, l'enseignant doit travailler le développement de ces habiletés chez l'élève de façon intensive afin de l'appuyer son développement langagier au maximum.

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

- ❖ 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 (plus bas niveau de savoir)	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création (plus haut niveau de savoir)
<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						
	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Module 1							
Module 2							
Module 3							
Module 4							

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.

Programme d'études							
Dimensions des connaissances	NIVEAU 1		NIVEAU 2		NIVEAU 3		
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	% du programme d'études
Module 1	1.2 Identifier les motivations des Français et autres Européens à s'établir en Amérique du Nord et les rapports qu'ils ont établis avec les premiers peuples	1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones					

L'évaluation

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

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

L'évaluation vise divers buts :

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

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

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

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

L'évaluation de l'apprentissage (sommatif)

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.

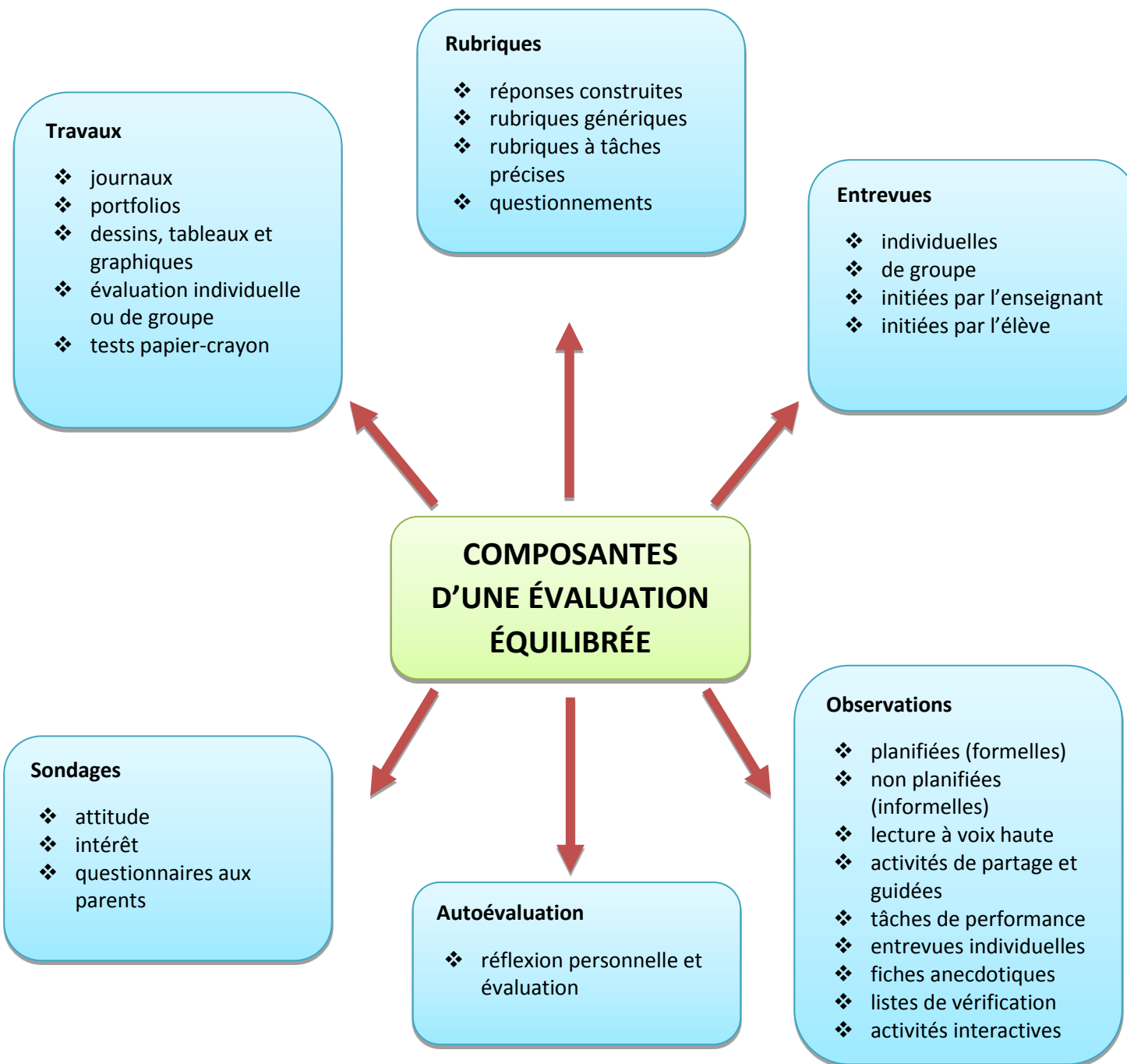
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- ❖ 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 »).



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

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

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

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

L'identité bilingue

Pour l'élève en immersion, 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.

³L'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.

<i>La diversité culturelle</i>	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.
<i>La disparité sociale</i>	L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.
<i>Les croyances et la religion</i>	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.
<i>Le milieu familial</i>	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).
<i>L'orientation et l'identité sexuelles</i>	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.
<i>Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)</i>	Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. ⁴

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

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.

L'orientation du programme de français en immersion au secondaire

Le but du programme d'immersion française

Les programmes d'immersion française au Canada ont comme objectif principal le développement du bilinguisme chez les élèves jusqu'à l'achèvement du programme en 12^e année et l'atteinte d'un niveau d'efficacité de communication étant le plus haut possible dans une variété de contextes et de situations, familiers ou inconnus. Les élèves apprennent le français par l'entremise de toutes les matières. Pendant les trois années du secondaire, les cours de langue, qui font partie du programme d'immersion à l'Île-du-Prince-Édouard, ressemblent de plus en plus à un cours de langue première, tout en maintenant quelques modifications qui reflètent la différence marquée que vit un élève apprenant une langue seconde. Ils visent à approfondir les compétences expressives et réceptives à l'oral et à l'écrit des élèves. Ce guide reconnaît que l'acquisition d'une langue est un processus continu, qui est différent pour chaque apprenant.

La nature des arts langagiers en immersion française : la compréhension, l'authenticité et la métacognition

La langue est le moyen principal de communication et de connexion avec les autres. « Les arts langagiers [en anglais ou dans sa langue maternelle] comprennent l'expérience, l'étude et l'appréciation du langage, de la littérature, des médias et de la communication. Sont aussi inclus les processus langagiers suivants : la production orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. »⁵ Les cours d'immersion comprennent une composante supplémentaire qui contribue à leur richesse et rigueur : la compréhension de la langue. Il est donc entendu que pour atteindre les résultats d'apprentissage spécifiques qui visent la pensée d'ordre supérieure selon la taxonomie de Bloom⁶, un effort est parfois requis de la part de l'élève, avec le soutien de son enseignant, pour pouvoir comprendre avant d'aller plus loin dans l'analyse, l'évaluation et la création. Afin de promouvoir le développement continu et l'automatisation des compétences langagières de base (compréhension et capacité à s'exprimer), ce programme exige la pratique régulière en classe des compétences élémentaires énoncées dans les RAG (voir figure 1).

⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *PEI Grade 12 ELA curriculum* (traduction libre par la Division des programmes en français), p. 1.

⁶ Bloom, B. S., M. D. Englehart, E. J. Furst, W.H. Hill, et D.R. Krathwohl. *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*, New York, David McKay Co. Inc. 1956.

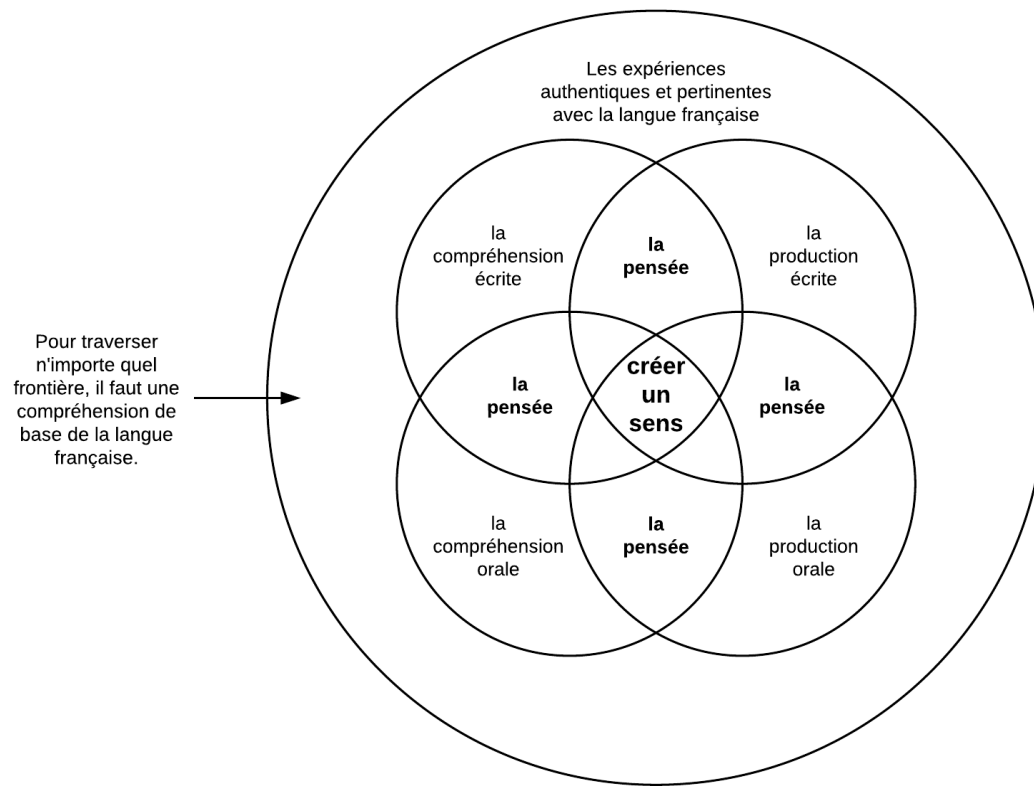


Figure 1.⁷

Dans un sens global, la langue est apprise naturellement et de façon efficace quand l'enseignement et la mise en pratique se font dans un contexte significatif et authentique. Dans un cours de langue seconde, ceci ne se fait pas naturellement; créer un tel environnement et contexte exige un effort soutenu de la part de l'enseignant et, au secondaire, de la part de l'élève.

Il est impératif que la langue de travail en classe soit le français en tout temps et qu'il n'y ait aucun recours à l'anglais. De plus, un effort pour connaître et vivre la culture francophone est requis de l'élève et de l'enseignant. Ce fait est la différence principale qui marque les cours de langue en immersion, et c'est un élément intégral de l'acquisition de la langue et de la qualité du cours – il est essentiel au succès.

Au cours des trois années d'études au secondaire, l'élève perfectionne ses habiletés langagières et vise l'autonomie dans son cheminement. En réfléchissant à ses stratégies et en en parlant ainsi qu'en expliquant ses démarches, l'élève développe une conscience de son apprentissage (métacognition). Plus l'élève en devient conscient, plus il a la capacité de gérer son apprentissage de façon autonome. L'élève se fixe des buts, s'autoévalue et s'ajuste au besoin (autorégulation).

⁷ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Atlantic Canada English Language Arts : Grades 7-9*, version papier, 2011, p. 33, figure 3. (Traduction libre)

UN COURS DE LANGUE EFFICACE EN IMMERSION FRANÇAISE

Pour offrir un cours rigoureux de haute qualité et promouvoir le développement continu de la langue chez l'élève au moyen d'une pédagogie efficace, les éléments suivants sont de mise :

Zone proximale de développement

« On entend par "zone proximale de développement" la période allant du moment où un élève est incapable de comprendre un concept ou d'exécuter une tâche jusqu'au moment où il y parvient sans aide. Lorsqu'il se trouve dans cette zone, l'élève est capable d'exécuter la tâche si on l'aide – le rôle de l'éducateur est d'étayer les habiletés de l'élève en s'appuyant sur ses acquis pour l'aider à réussir. »⁸ Cette « zone » d'apprentissage est idéale pour soutenir l'apprentissage de l'élève. Dans son enseignement, l'enseignant vise à démontrer des habiletés et des concepts se trouvant juste au-delà des capacités de l'élève. L'élève est mis au défi, ce qui le pousse à faire des efforts. Il est bien encadré par son enseignant durant les activités en groupe-classe ou accompagné par un de ses pairs durant des activités communes. C'est en visant un peu plus loin que sa capacité que l'élève arrive à enrichir ses travaux indépendants.

L'enseignant peut déterminer quand l'élève est dans sa zone proximale de développement en posant des questions et en apprenant à connaître le style d'apprentissage individuel de l'élève. Un concept qui peut être acquis par l'élève avec un appui externe appartient à la zone proximale de développement de l'élève. La mise en pratique appuyée aide l'élève à intérioriser ses stratégies et à prendre conscience de son apprentissage.

⁸ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants*, p. 8.

Transfert progressif de responsabilités

L'enseignant se sert de son jugement professionnel et de ses observations pour déterminer quand un élève a besoin d'aide et quand il peut travailler de façon indépendante. Dans le modèle du transfert progressif de responsabilités, l'élève passe d'une situation d'apprentissage avec beaucoup d'aide à une situation de travail autonome sans aide. L'élève a à la fois la liberté de tracer son chemin de développement et la responsabilité de le gérer avec la maturité attendue au niveau secondaire. La mise en pratique guidée appuie le développement de l'indépendance. L'élève démontre ses compétences et vit le succès, et l'enseignant diminue l'aide offerte et augmente les attentes.

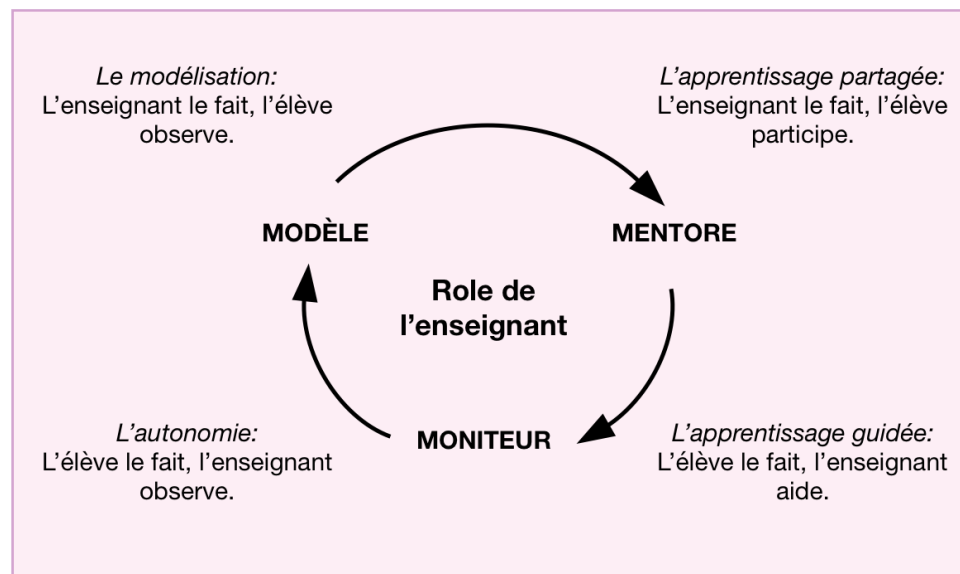


Figure 2⁹

⁹ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Atlantic Canada English Language Arts : Grades 7-9*, version papier, 2011, p. 10 figure 2.

La pensée critique et les habitudes intellectuelles

« La pensée critique fait référence à la capacité de poser des jugements basés sur le raisonnement : les élèves examinent des options, les analysent à l'aide de critères précis, en tirent des conclusions et posent des jugements. La compétence de pensée critique englobe un ensemble d'aptitudes dont se servent les élèves pour ausculter leurs propres idées (et celles des autres) sur de l'information acquise grâce à l'observation, à l'expérience et à diverses formes de communication. »¹⁰

Peu importe le trajet de l'élève une fois ses études secondaires terminées, il aura besoin de sa pensée critique pour bien fonctionner. La pensée critique nécessite plusieurs ressources et habitudes intellectuelles.

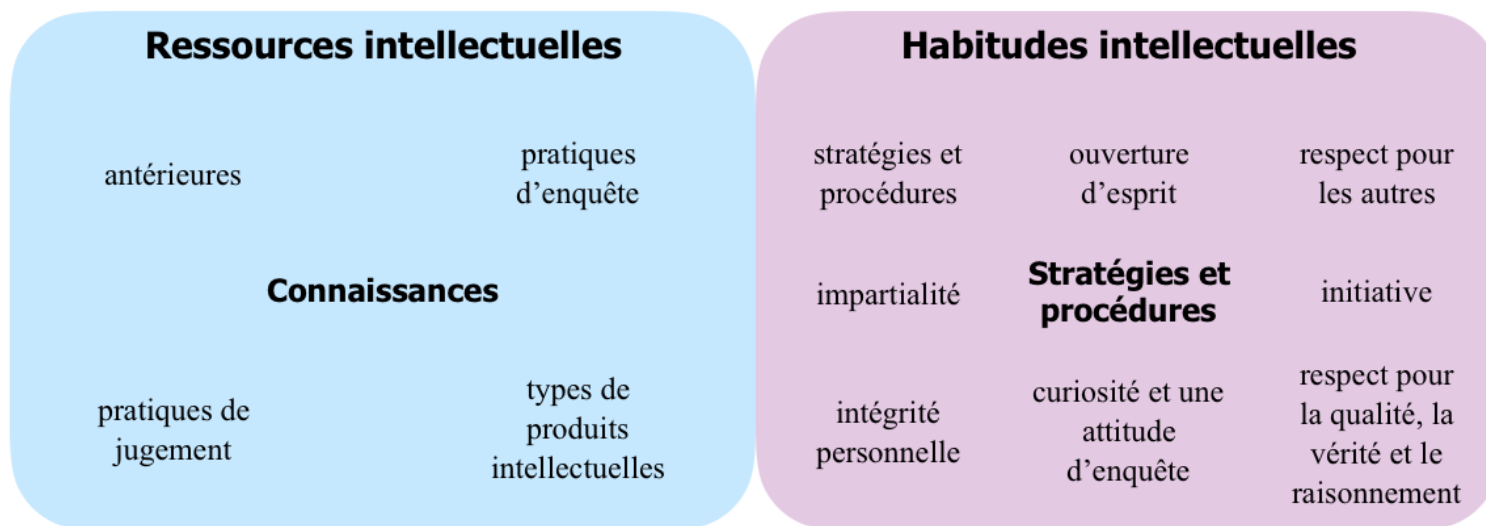


Figure 3

« La pensée créatrice est la génération d'idées et de concepts novateurs qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour d'autres, et le développement de ces idées et de ces concepts jusqu'à leur réalisation. »¹¹ La curiosité et la créativité sont deux éléments importants pour la pensée critique parce que l'innovation est souvent requise pour trouver des solutions et pour explorer des territoires inconnus.

¹⁰ https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_pensee_critique.pdf

¹¹ https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de_pensee_creatrice.pdf

Apprentissage par enquête

« L'apprentissage par l'enquête se concentre sur l'approche créative qui consiste à combiner les meilleures stratégies d'enseignement, dont l'enseignement explicite et l'enseignement dirigé en petits groupes, avec le but ultime de faire cheminer les élèves dans le développement de leur curiosité intellectuelle et de leur compréhension, en s'appuyant sur leurs idées et sur leurs intérêts. »¹²

Lorsque l'élève fait une enquête, il travaille son autorégulation, ce qui contribue à son autonomie. Étant donné que l'élève est plus ou moins responsable de son apprentissage, il y est forcément plus intéressé. Ses expériences d'apprentissage sont donc plus riches et authentiques, ce qui le prépare mieux pour les réalités de la vie après son parcours dans le système scolaire (maternelle à douzième année).

« Une enquête n'est pas linéaire en nature, elle promeut plutôt un retour répétitif au cours de la cueillette de nouvelles informations, qui informent l'enquête et propulsent le processus. »¹³ En termes pratiques, l'enquête en salle de classe commence avec une question ouverte qui déclenche une investigation des sujets relatifs dans le but de trouver et de vérifier des réponses possibles à la question de départ. Lorsque possible, il est préférable que l'élève choisisse son sujet d'enquête ou au moins une direction plus spécifique dans le cadre d'un thème plus large. En effet, un intérêt réel chez l'élève assure son intérêt pour la tâche.

Métacognition

Dans le contexte des cours de français en immersion, la métacognition fait référence à l'application de l'esprit critique envers soi-même. L'enseignant présente des exemples et encourage ses élèves à s'y prendre de la même manière. « La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches »¹⁴. Pour soutenir le développement de ses habiletés langagières et, surtout, pour éviter et pour corriger les erreurs dites « fossilisées », l'élève doit réfléchir à ce qu'il fait afin de connaître ses forces et ses défis. Pour bien appuyer ses élèves dans leur apprentissage du français, l'enseignant doit rendre l'élève conscient de son propre processus cognitif et lui permettre de développer sa capacité de gérer de manière autonome les différentes fonctions métacognitives nécessaires pour accomplir diverses tâches scolaires quotidiennes telles que résoudre des problèmes, planifier, et contrôler ses émotions »¹⁵. Pour y parvenir, l'enseignant discute régulièrement avec l'élève de son

¹² www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBasedFr.pdf

¹³ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Grade 12 ELA curriculum*.

¹⁴ Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p.2

¹⁵ Association ontarienne des troubles d'apprentissage, (consulté le 5 juin 2018). Internet : <<https://www.taalecole.ca/>>

cheminement. La rétroaction offerte prend souvent la forme d'une question qui amène l'élève à réfléchir et à prendre compte de ses erreurs et de leur correction et des stratégies de développement.

Une pédagogie adaptée à l'immersion

« Un programme d'immersion efficace fait de la langue française à la fois l'objet et le véhicule d'apprentissage; elle facilite l'intégration des matières et des compétences »¹⁶. Les recherches sont unanimes quant à l'importance primordiale d'un environnement d'apprentissage qui favorise la prise de risques, fournit de nombreuses occasions d'utiliser la langue dans des contextes significatifs et expose les élèves à des modèles de langage variés et de haute qualité. L'enseignant emploie donc des stratégies pour créer un tel environnement dans la salle de classe. Par exemple :

L'approche actionnelle¹⁷ - L'utilisateur et l'apprenant de la langue sont considérés comme acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données (CECR, 2.1).

L'approche intégrée¹⁸ - Cette approche promeut des pratiques langagières signifiantes et contextualisées. Les deux composantes de cette approche, soit réactive et corrective, visent à exploiter les échanges verbaux pour intégrer l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

L'approche neurolinguistique - Cette approche privilégie l'habileté à communiquer, à la fois à l'oral et à l'écrit. Il s'agit d'incorporer des périodes intenses d'utilisation de la langue.

De plus, une pédagogie immersive efficace est fondée sur les principes suivants :

- La valorisation de la langue française - On s'adresse en français en tout temps, sans exception au niveau secondaire. On met la culture francophone en vedette pour appuyer l'apprentissage et pour sensibiliser les élèves à la diversité de la culture. On présente des contextes d'apprentissage authentiques et significatifs.¹⁹
- La participation des élèves – Les élèves sont amenés à voir la valeur dans ce qu'ils font et on leur accorde la liberté de gérer leur apprentissage, tout en fournissant un soutien adapté à leurs besoins. Ils se fixent des buts et réfléchissent à leur apprentissage.
- Le succès - Les élèves sont valorisés puisqu'on met l'accent sur ce qu'ils peuvent faire.²⁰ L'enseignant fournit une rétroaction personnalisée, soulignant les forces et les défis de l'élève et offrant des pistes de travail possibles.

¹⁶ Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Programme d'études de 6^e année*.

¹⁷ Lyster, Roy. *Vers une approche intégrée en immersion*, 2016.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. 2018.

²⁰ Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *L'engagement*.

EXPLICATION CONTEXTUELLE DU GUIDE CURRICULUM

Les cinq volets

En 2008, un comité de travail sur les programmes d'enseignement en langues secondes du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation a adopté le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pour uniformiser les principes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour la maternelle à la 12^e année.²¹ Le CECR a été adopté par qu'il « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes [...]. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* 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 : 9).

Les RAS du présent programme diffèrent des RAS d'un cours de programme de langue première pour quelques raisons importantes. Certains RAS précisent le contenu visé dans le but d'exiger un niveau de langage plus élevé, notamment en ce qui concerne le vocabulaire, les temps verbaux, les conventions grammaticales et les structures de phrases. Le CECR différencie certains niveaux par la capacité de communiquer simplement à propos de sujets concrets par opposition à la capacité de communiquer de façon nuancée à propos d'une vaste gamme de sujets concrets. Les RAS qui exigent un contenu plus complexe forcent l'apprenant à sortir de sa zone de confort et à prendre des risques linguistiques, un élément essentiel de l'apprentissage d'une langue.

Le CECR a servi de guide pour l'élaboration des RAG, des RAS et des indicateurs de réalisation du programme d'études. Le CECR établit cinq volets pour l'apprentissage de la langue : la production orale, la compréhension orale, la production écrite, la compréhension écrite et l'interaction. Les RAG et les RAS sont divisés dans les mêmes catégories :

²¹ Le *Cadre européen commun de référence* est le fruit d'une collaboration de presque 20 ans entre les pays siégeant au Conseil de l'Europe.

Tableau générique

En s'identifiant comme francophile et apprenant en immersion française avec une autonomie croissante, l'élève peut :

PRODUCTION ORALE

- x.1 – Produire de façon spontanée.
- x.2 – Produire de façon formelle.

COMPRÉHENSION ORALE

- x.3 – Interpréter une variété de textes oraux pour sélectionner les informations pertinentes.

INTERACTION

- x.8 – Participer activement à un échange.

PRODUCTION ÉCRITE

- x.6 – Créer des textes clairs et cohérents.
- x.7 – Appliquer la rétroaction.

COMPRÉHENSION ÉCRITE

- x.4 – Interpréter des textes.
- x.5 – Critiquer des textes.

À chaque niveau, le RAS x.1 vise la communication orale spontanée et le RAS x.2, la communication orale formelle. On offre aux élèves de nombreuses occasions de travailler chaque type de communication. La communication spontanée et la communication formelle/préparée sont toutes deux importantes et doivent donc chacune recevoir une attention égale.

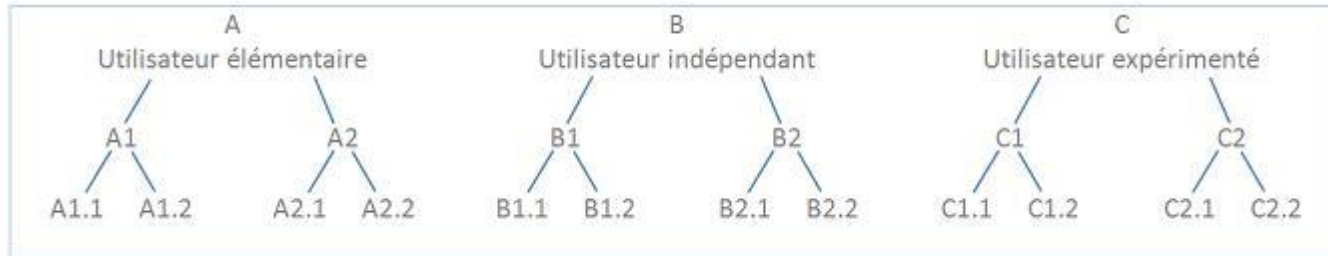
De la même façon, le RAS x.4 vise de la compréhension, l'interprétation et l'analyse d'un texte (le contenu). Le RAS x.5, lui, porte sur la compréhension au-delà d'un texte (le contexte, les implications, etc.). Au niveau secondaire, on s'attend à ce que les élèves comprennent le contenu des textes du niveau sans trop de difficulté et qu'ils puissent ainsi développer leur capacité de faire des inférences extratextuelles.

Finalement, le RAS x.8 cible l'interaction. Dans le présent document, il est entendu que l'on peut interagir à l'oral et à l'écrit. Il est donc important que les élèves travaillent chaque type d'interaction. Des pistes d'enseignement et d'évaluation à l'oral et à l'écrit sont suggérées sur le Platform Learn (learn.edu.pe.ca) du cours de français en immersion au secondaire pour chaque niveau.

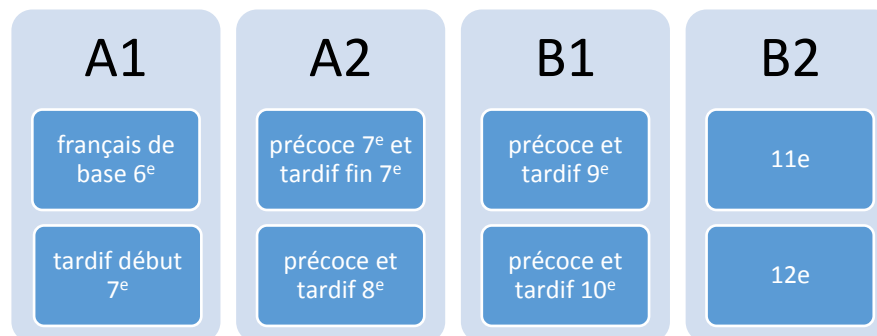
Pour valoriser efficacement la langue et mener une évaluation profonde et objective, la collaboration entre enseignants est nécessaire, surtout à l'oral. Les enseignants des programmes d'immersion, peu importe la matière, doivent exiger la communication dans la langue cible et appuyer cette attente commune au moyen d'évaluations communes. Les grilles d'évaluation peuvent servir d'outil efficace et donner de la rétroaction à cet égard.

LE CECR (Cadre européen commun de référence)

Le CECR décrit les niveaux de langue en tenant compte du « seuil fonctionnel »; ces niveaux sont divisés selon l'arborescence ci-dessous :



Le DELF, un outil d'évaluation du CECR qui est reconnu à travers le monde, est offert aux élèves de 12^e année dans les programmes d'immersion et en français de base. S'il a atteint tous les résultats d'apprentissage des programmes d'immersion française au secondaire, l'élève devrait avoir acquis les compétences lui permettant de réussir l'examen DELF au niveau B2.



Définition élargie du terme « texte »

Pour simplifier la présentation des RAS et des indicateurs de réalisation, le terme « texte » est utilisé dans un sens large et général. Dans le présent document, « texte » désigne n'importe quel événement langagier, qu'il soit oral, écrit, visuel ou numérique. En ce sens, une conversation, un poème, un roman, un échange en ligne, une affiche ou une vidéo sont tous considérés comme étant des textes. L'usage large du terme « texte » vise à reconnaître le fait que l'interprétation d'un événement langagier nécessite des habiletés similaires et essentielles peu importe le format sous lequel il se présente. La définition élargie prend en considération les diverses sources d'information dont on se sert pour construire un sens.

Continuums de conventions grammaticales, de types et de genres de textes

Le présent document fait référence aux continuums de conventions grammaticales et de types et de genres de textes. Les documents en annexe ont été élaborés pour fournir un point de référence commun pour les enseignants du programme. Conçus par le comité en conjonction avec le programme d'études, ces documents précisent le niveau de complexité et de précision auquel on peut s'attendre à chaque niveau et offrent des pistes d'analyse pour les textes en proposant certains éléments à étudiés en contexte dans le but d'enrichir les habiletés langagières de l'élève. Les continuums ne constituent pas des listes de contrôle exhaustives. Par contre, il est entendu que la plupart des éléments seront maîtrisés au cours de l'année en ciblant des résultats d'apprentissage spécifiques à l'aide d'études de textes mentors et de la mise en pratique en production.

TABLE DE SPÉCIFICATIONS

Volets	Niveaux cognitifs						
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Mesure
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Production orale			11.1		11.2		27-32 %
Compréhension orale				11.3			23-28 %
Compréhension écrite					11.4 11.5		22-27 %
Production écrite						11.6 11.7	18-23 %
Interaction						11.8	4 %
Total	0 %	0 %	12,5 %	12,5 %	37,5 %	37,5 %	100 %

Résultats d'apprentissage spécifiques, indicateurs de réalisation, et élaborations

RAS 11.1 - PRODUCTION ORALE (spontanée)

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.	RAS 11.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.	RAS 12.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. parler de façon continue à propos de sujets variés (concrets);*
- b. parler avec précision et fluidité dans la plupart des contextes;*
- c. communiquer en français en tout temps et se servir de stratégies (ex: périphrases, synonymes) pour éviter l'anglais;*
- d. utiliser la prononciation exacte des mots et respecter la prononciation standard des mots de la langue française;*
- e. communiquer dans un français standard en étant fier des dialectes locaux variés et en les respectant;
- f. décrire quelqu'un ou quelque chose d'abstrait, exprimer des hypothèses, développer un argument et parler de situations hypothétiques;*
- g. produire des énoncés complexes qui démontrent un vocabulaire varié;
- h. appuyer ses propos avec des détails et des points pertinents;*
- i. avoir un débit qui lui permet de gérer son expression continue afin de maintenir une communication efficace;
- j. modifier son expression orale sur place afin de corriger les erreurs qu'il remarque;*
- k. se prononcer avec un ton et du langage (verbal et non verbal) respectueux;*
- l. parler de façon appropriée selon le contexte, l'auditoire et le contenu et respecter les conventions sociolinguistiques;
- m. respecter les conventions grammaticales.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

Élaboration

La communication orale spontanée est la base du développement des compétences linguistiques. Il faut donc y consacrer du temps d'exercice, de réflexion et d'évaluation – idéalement à tous les cours. L'élève vise une communication qui ressemble à celle d'un locuteur natif dans des situations réelles.

- En 11^e année, l'élève travailler l'automatisme de son expression orale et tente de repérer et de corriger ses erreurs par lui-même. Sa communication devrait être efficace, et donc se faire avec un niveau d'aisance qui approche celui d'un locuteur natif et transmette un message clair, détaillé et présenté en respectant les conventions linguistiques et grammaticales.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant doit constamment appliquer les mesures suivantes :

1. Créer d'un environnement confortable et sans pression dans lequel l'élève peut prendre le risque de s'exprimer en sachant qu'il n'est pas constamment évalué.
2. Démontrer des stratégies pour éviter l'usage de l'anglais à l'oral :
 - a. utilisation de gestes, de synonymes, de périphrases, de descriptions, etc.;
 - b. auto-évaluation / réfléchir à ses propos en faisant des corrections lorsque possible;
 - c. exercice visant un élément donné (comme la syntaxe ou les temps de verbe) auquel l'élève porte attention dans une conversation informelle.
3. Offrir de la rétroaction corrective à l'oral (pour plus d'information, voir le livre *Vers une approche intégrée en immersion* de Roy Lyster).
 - a. Si l'erreur est liée à un concept grammatical déjà présenté, l'enseignant peut indiquer à l'élève qu'il a fait une erreur et l'inviter à réfléchir et à reformuler sa phrase;
 - b. Si l'erreur est liée à un nouveau concept, l'enseignant peut indiquer clairement la façon correcte de formuler la phrase;
 - c. Les élèves peuvent aussi se corriger les uns les autres.

Comme dans sa langue maternelle, l'élève s'efforce de communiquer de façon respectueuse en tout temps. Ceci nécessite une réflexion critique sur le contenu de ses propos afin de considérer leurs effets potentiels sur divers publics.

RESSOURCES :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – Documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*;
- Passeport 10 (manuel de l'élève) – Dans les boîtes « Réagis au texte » qui se trouvent à la fin des textes, « La question de départ » sert de question ouverte pour produire des mini-discours informels ou des mini-débats spontanés (p. 183, 191, 247);
- Manuel *ABC DELF B2* – Suggestions d'exercices (p. 137-161).

RAS 11.2 - PRODUCTION ORALE (formelle)

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.2 - Produire une argumentation formelle en faisant valoir différents perspectives.	RAS 11.2 - Interpréter l'importance d'un événement significatif dans le but de convaincre.	RAS 12.2 - Critiquer une idéologie et ses effets sur divers publics.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. préparer indépendamment une présentation orale formelle qui analyse un événement significatif et ses effets potentiels sur divers publics;
- b. examiner plusieurs perspectives et prendre position;*
- c. présenter plusieurs arguments développés et justifiés avec des faits et des exemples pertinents;
- d. se servir de phrases bien construites et d'un vocabulaire riche et adapté au sujet;
- e. prononcer son discours avec confiance et avec aisance – sa présentation est bien préparée et offerte de façon fluide;
- f. développer une argumentation et présenter un sujet en détail;*
- g. s'exprimer avec un ton et du langage (verbal et non verbal) respectueux en faisant preuve d'ouverture;
- h. parler de façon appropriée selon le contexte, l'auditoire et le contenu;
- i. employer des techniques de présentation pour enrichir sa communication (contact visuel, intonation variée, pauses intentionnelles, bonne posture, enthousiasme, explication des aides-visuels, etc.);
- j. répondre de manière détaillée aux questions liées à son sujet de la part de son enseignant et de ses pairs;
- k. choisir et employer des outils technologiques pour enrichir sa présentation;
- l. respecter les conventions grammaticales.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

Élaboration

La communication orale préparée de haute qualité et dans un contexte formel est une habileté de vie importante.

En 11^e année, l'élève vise une expression orale préparée fluide, tout en maintenant une haute qualité de langue. Sa communication devrait être efficace, et donc se faire avec un niveau d'aisance qui approche celui d'un locuteur natif. De plus, elle doit transmettre un message bien préparé et présenté au moyen d'une expression qui contribue à sa transmission.

Pour assurer le succès des élèves, voici des astuces à leur montrer :

- Choisir un sujet qui lui tient à cœur;
- Choisir son public (sa classe, sa communauté, un auditoire virtuel);
- Organiser un discours convaincant;
- Réfléchir de façon critique au contenu de ses propos afin de considérer leurs effets potentiels sur divers publics;
- Bien pratiquer le discours
 - La critique d'un enregistrement vidéo de sa présentation se fait en partie en salle de classe afin qu'élève puisse bénéficier de la collaboration et de la rétroaction et que l'enseignant puisse voir de près son cheminement et le processus de création de sa présentation;
- Bien connaître sa matière afin de répondre aux questions de son auditoire et de pouvoir défendre ses idées face à une perspective contraire ou à des questions critiques;
- Communiquer de façon respectueuse en tout temps;
- Développer la confiance de maintenir sa position, même face à ceux qui ne sont pas d'accord. L'élève tente d'appuyer ses arguments en faisant référence à des faits concrets et à ses expériences personnelles.

RESSOURCES :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.

RAS 11.3 - COMPRÉHENSION ORALE

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.3 - Analyser une variété de textes oraux complexes en se servant de stratégies pour construire un sens.	RAS 11.3 - Analyser une variété de textes authentiques à travers la francophonie afin d'en promouvoir la compréhension profonde.	RAS 12.3 – Analyser une variété de textes authentiques à travers la francophonie afin d'en promouvoir la compréhension profonde.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. comprendre une variété de textes oraux complexes;*
- b. dégager les messages principaux d'un texte provenant de diverses sources;*
- c. repérer et expliquer des messages implicites et des éléments figurés (symbolisme, jeux de mots, images) dans un texte;
- d. présenter sa compréhension en faisant une synthèse orale sur place (sans préparation) pour confirmer ce qu'il a compris;*
- e. expliquer l'impact des références socioculturelles du texte;
- f. maintenir une écoute active, démontrée par les techniques de validation et de questionnement d'un message;*
- g. démontrer sa compréhension en suivant une conversation entre locuteurs natifs;*
- h. reconnaître le point de vue, l'attitude et les préjugés possibles du locuteur;
- i. juger de l'efficacité d'un texte en critiquant certains de ses éléments, comme la fluidité, le choix de mots et la clarté du message;
- j. juger de l'impact d'un texte en notant ses effets potentiels sur les autres (en considérant les perspectives autochtones, des peuples marginalisés et des minorités visibles).

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

Élaboration

Les élèves de 11^e année ont déjà la capacité d'écouter de façon passive et de dégager le message principal, ce qui est la base de la compréhension orale. À ce niveau, on s'attend à une écoute active qui mène à une compréhension plus profonde. L'élève se sert des techniques d'écoute active pour dégager le message, le valider et s'interroger à son sujet afin de saisir les messages implicites et de déterminer les implications possibles d'un texte. L'écoute active comprend des éléments non verbaux. Par exemple, le contact visuel, l'immobilité et les signes de la tête démontrent que l'élève porte attention au locuteur. Les techniques verbales, elles, comprennent entre autres la récapitulation, la reformulation et le questionnement. Les habiletés d'analyse doivent être travaillées de façon régulière et rigoureuse. Parmi les habiletés d'analyse, il y a notamment l'attention continue au contenu, l'utilisation de la pensée critique et le recours au niveau de langage minimum pour saisir le sens global et les messages implicites d'un texte.

L'analyse du message à ce niveau comprend la capacité de reconnaître et d'interpréter l'humour et les expressions figurées d'un texte et d'examiner l'impact du sens impliqué du message. L'élève dégage le message principal avec confiance dans la plupart des contextes. De plus, même s'il y a des portions d'un texte qui dépassent la compréhension de l'élève, l'application de diverses stratégies au cours d'une écoute active permet à l'élève de suivre un discours ou un échange et d'en saisir les points saillants.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant doit :

- créer un environnement confortable, sans pression, dans lequel l'élève peut travailler sa compréhension de textes complexes en sachant qu'il n'est pas constamment évalué;
- travailler l'écoute régulièrement;
- travailler des stratégies d'écoute active permettant de faire des hypothèses sur les messages implicites et les implications possibles d'un texte :
 - utiliser des éléments non verbaux comme le contact visuel, l'immobilité et les signes de la tête pour démontrer l'attention portée au locuteur,
 - utiliser des stratégies verbales comme la récapitulation, la reformulation et le questionnement,
 - porter une attention continue au contenu même quand le texte est plus complexe;
- poser des questions à des niveaux cognitifs variés;
 - poser des questions sur les faits concrets ou une certaine partie d'un texte et des questions simples afin de vérifier la compréhension de base chez l'élève,
 - poser quelques questions plus complexes, qui demandent à l'élève de faire des inférences ou des analyses ou de créer des liens avec le texte. Cette pratique prépare l'élève pour ses futures années d'études et développe la pensée critique et la compréhension orale.

Lorsqu'on travaille l'écoute, comme n'importe quelle autre capacité, il faut faire travailler l'élève dans sa zone proximale de développement.

RESSOURCES :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.
- CD audio Passeport (version audio des textes dans le manuel d'élève).
- Textes audio du niveau du CECR B2 (débutant) pour servir de guide.
- Idées pour exploiter un texte audio : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/domc4.html.

RAS 11.4 - COMPRÉHENSION ÉCRITE

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.4 - Analyser le message et l'efficacité d'un texte par rapport à un objectif.	RAS 11.4 - Analyser le message, les caractéristiques et l'efficacité d'une variété de textes.	RAS 12.4 - Critiquer le message, les caractéristiques et l'efficacité d'une variété de textes.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. expliquer la signification d'un thème commun dans plusieurs textes et s'appuyer sur des exemples précis provenant des textes;
- b. lire et comprendre une variété de textes écrits (courants et littéraires);*
- c. dégager et expliquer les messages principaux et implicites d'un texte;
- d. travailler des habiletés d'analyse enseignées en classe avec des textes mentors (repérer l'information essentielle, utiliser la logique pour tirer des conclusions, faire des recherches, faire des liens, etc.);*
- e. évaluer l'efficacité d'un texte en analysant les six traits d'écriture : la fluidité, le choix de mots, les idées, la structure, la voix et les conventions linguistiques;
- f. déterminer le genre auquel appartient un texte et juger de son efficacité à véhiculer son message;
- g. faire des connexions entre les textes et ses expériences personnelles ainsi que le monde qui l'entoure;*
- h. comparer plusieurs textes de genres différents afin d'illustrer un point.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

Élaboration

Le RAS 11.4 concerne la lecture en vue d'une compréhension profonde. De plus, l'élève doit maintenir son esprit critique pendant qu'il interprète le message du texte.

- L'élève de 11^e année doit être capable de lire et comprendre un texte assez complexe et d'en démontrer sa compréhension. Il critique des textes mentors et y réagit régulièrement, et ce à un haut niveau de réflexion.

Le niveau de complexité des textes choisis devrait être assez haut pour permettre à l'élève de travailler ses capacités d'interprétation et d'analyse. À force de s'exercer en critiquant des textes mentors, l'élève fait des analyses de plus en plus efficaces et profondes.

Période de lecture indépendante et régulière : Cette pratique est recommandée à tous les niveaux d'études en langue seconde. L'enseignant donne de l'information sur la lecture de façon explicite. Par exemple, il montre comment choisir un livre ou arrêter de lire un livre qu'on n'aime pas, donne des stratégies de dépannage pour assurer une compréhension globale, présente des extraits préférés, etc.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant doit leur donner la chance de :

- lire un grand nombre de textes de genres, de types et de sources variés (voir le document *Continuum des genres de textes à l'étude*);
- juger de l'efficacité du texte à atteindre son objectif;
- suggérer des pistes d'amélioration pour un texte ou produire un texte pour le remplacer de façon à démontrer leur compréhension de l'œuvre originale;
- travailler les capacités visées sans toujours être évalués;
- travailler en pairs ou en groupes afin de développer leur pensée critique en écoutant les points de vue de leurs pairs;
- choisir certains des textes qu'ils analysent;
- choisir à quelles questions répondre (l'enseignant fournit plusieurs questions d'analyse de haut niveau²²)
 - ❖ offrir la possibilité de choisir augmente le niveau d'intérêt des élèves.

RESSOURCE :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.

²² Bloom, B. S., M. D. Englehart, E. J. Furst, W.H. Hill, et D.R. Krathwohl. *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*, New York, David McKay Co. Inc. 1956.

RAS 11.5 - COMPRÉHENSION ÉCRITE

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.5 - Juger de l'impact du message d'un texte.	RAS 11.5 - Juger de l'impact du message de textes ayant un même thème.	RAS 12.5 – Juger de l'impact des éléments littéraires sur le message par rapport à l'égalité.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. lire et comprendre une variété de textes complexes (courants et littéraires).*
- b. identifier et expliquer la source de l'information et des expressions figurées;
- c. déterminer et analyser le public cible ainsi que les expériences antérieures et la culture de ses membres;
- d. évaluer les impacts potentiels des idées véhiculées et du mode de communication du texte et expliquer comment ces éléments peuvent influencer sur l'interprétation du texte;
- e. être un consommateur de médias responsable, reconnaître l'existence de messages contraires à sa perspective et faire preuve de respect à leur égard;*
- f. utiliser son esprit critique en acceptant ou refusant un message;
- g. s'interroger sur le bilinguisme sur le plan canadien et les enjeux du français en milieu minoritaire.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

Élaboration

Le RAS 11.5 concerne la lecture dans le but d'analyser les techniques d'auteur et de déterminer l'impact global d'un texte sur un public donné. Dans le cadre de ce RAS, on espère créer des consommateurs de médias informés (qui ont recours à leur esprit critique afin de saisir l'intention d'un texte et de prendre conscience des effets d'un texte sur un public divers) et préparer les élèves pour le marché de travail, qui exige d'être capable de résoudre des problèmes de façon efficace, autonome, et juste.

- L'élève de 11^e année devrait être capable d'arriver à une compréhension profonde du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures, ses expériences personnelles et aux réalités qui l'entourent. Il s'agit d'une littératie sociale et culturelle. L'élève développe sa vision mondiale et son sens de l'importance de l'égalité et de la justice. Son analyse de l'impact d'un message devrait forcément être influencée par sa compréhension de l'égalité et des perspectives des groupes marginalisés, pour qui l'égalité n'est pas garantie. L'élève fait des liens avec ses connaissances en sciences humaines et fait un effort pour considérer n'importe quel message selon ses expériences et selon d'autres perspectives.

L'analyse de l'efficacité du texte, de la transmission de son message et des techniques d'auteur se fait en :

- étudiant des textes mentors (et autres) au complet (le sens et l'effet des techniques d'auteur sont perdus quand ils sont vus de façon isolée);
- trouvant les techniques d'auteur et examinant l'efficacité de l'ensemble du texte et la transmission de son message;
- tenant compte des opinions de l'auteur et du lecteur (selon les expériences vécues);
- examinant :
 - le mode/format (texte visuel, écrit, autre),
 - le niveau de vocabulaire par rapport au public cible, la clarté du message, la présence d'éléments visuels, l'usage de procédés littéraires/expressions figurées, etc.,
 - les procédés littéraires, comme la métaphore, l'hyperbole, l'euphémisme et les expressions idiomatiques (figurées).

RESSOURCES :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.
- Passeport 10 – plusieurs sections sur les techniques d'auteurs :
 - faire des inférences, poser des questions (p. 68-69);
 - fluidité des phrases, choix de mots (p. 276-277);
 - le style, le ton, la voix et le choix des mots (p. 158-159).

RAS 11.6 - PRODUCTION ÉCRITE

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.6 - Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.	RAS 11.6 - Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.	RAS 12.6 - Créer une variété de textes complexes pour véhiculer de façon efficace et juste un message délicat ou controversé.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. créer une variété de textes complexes (courants et littéraires);*
- b. faire la synthèse et l'évaluation d'informations;
- c. décrire et caractériser en détail un sujet concret ou abstrait;
- d. s'exprimer avec précision;
- e. prendre position, et développer et appuyer un argument;*
- f. s'inspirer d'un texte mentor pour produire un texte de même type, structure ou style;
- g. améliorer son texte en travaillant sur les six traits d'écriture: la fluidité, le choix de mots, les idées, la structure, la voix et les conventions linguistiques;*
- h. utiliser effectivement le processus d'écriture (planifier, créer, réviser et corriger);
- i. se servir d'outils de référence pour s'assurer de respecter les règles de conventions linguistiques;
- j. effectuer une recherche valide pour informer son travail;
- k. créer une liste complète des références utilisées dans la production d'un texte selon des critères donnés.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année. L'étoile (*) indique les habiletés fondamentales.

L'élève de 11^e année est déjà capable d'écrire une grande variété de textes pour des auditoires divers. En 11^e année, l'élève travaille la précision dans ses textes, surtout la formulation de phrases complexes. Il est capable de réviser et d'améliorer ses textes de façon autonome en se référant aux critères de succès. À l'aide de ses textes, l'élève développe sa capacité de traiter des sujets délicats ou complexes, et ce, d'une façon appropriée selon le contexte. L'élève emploie parfois du langage figuré dans le but d'enrichir ses textes, et il choisit un moyen qui rend le message encore plus fort. Il est aussi entendu que dans n'importe quel produit écrit, les conventions prescrites (voir le document *Continuum de conventions grammaticales*), comme la ponctuation, l'orthographe, les accords, etc., sont respectées.

Conseils pour les enseignants :

1. L'élève produit **une grande variété de productions** (voir le document *Continuum de genres de textes à l'étude*).
 - a. Pour que la capacité et le niveau d'aisance de l'élève croissent, il faut que l'élève travaille l'écriture de textes de types variés au cours du semestre. Ces techniques vont promouvoir une mise en pratique dans la zone proximale de développement de l'élève ou juste un peu au-delà de sa capacité.
2. Certaines productions écrites seront destinées à la mise en pratique et ne seront donc pas évaluées de façon sommative.
3. L'élève a parfois de la **liberté créative** et peut choisir son sujet, type de texte, etc.; il ne faut pas négliger les occasions de choix lors de certaines tâches communes.
4. **Pratique de l'écriture sans évaluation :**
 - a. L'élève garde un cahier d'écriture dans lequel il travaille son écriture pour une dizaine de minutes au moins deux fois par semaine. L'enseignant veille à créer un environnement confortable et sans pression dans lequel l'élève peut travailler sa production de textes en sachant qu'il n'est pas constamment évalué. Ceci pourrait se faire en donnant une période brève (10 minutes ou moins) pour l'écriture libre dans son cahier qui n'est pas évaluée. À force d'écrire de façon régulière, l'élève devient plus efficace dans son expression écrite et celle-ci devient plus riche.
5. **Modèle atelier avec mini-leçons :**
 - a. L'enseignant présente des **mini-leçons** ciblant un des six traits d'écriture ou une composante du processus d'écriture dans le contexte de l'analyse d'un texte mentor. L'enseignant exprime sa pensée à haute voix (think-aloud) afin de montrer son processus critique. Ensuite, l'exercice en groupe ou l'exercice indépendant aident l'élève à développer ses propres capacités critiques. Cette séance d'enseignement explicite est suivie d'une **période de travail indépendant d'au moins 30 minutes** durant laquelle l'élève a recours au processus d'écriture. L'enseignant accompagne l'élève à l'aide des **conférences individuelles**. Celles-ci permettent à l'enseignant de suivre de près le progrès de chaque élève par rapport à ses buts et aux consignes données et servent d'occasions de fournir de la rétroaction à l'élève qui est personnalisée et adaptée à ses besoins. L'enseignant se sert du modèle atelier afin de fournir à l'élève des occasions fréquentes pour travailler son écriture, et ce, de façon stratégique et productive.

RESSOURCES :

- *Continuum de genres de textes 10-12* sur le Portail Learn (Ce document guidera l'étude et la création de textes écrits à votre niveau. Il énonce les éléments à ressortir de textes mentors et à inclure dans les productions écrites.)
- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.
- Document (en anglais) de Penny Kittle, experte en ateliers d'écriture, donnant des conseils aux enseignants pour réussir :
http://pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop_Handouts/elementsofreadingworkshop.pdf
http://pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop_Handouts/WBT-2014-June-Kittle.pdf
- Vidéo de Penny Kittle faisant une conférence individuelle (en anglais) :
<http://pennykittle.net/index.php?page=writing-conference-videos>

RAS 11.7 - PRODUCTION ÉCRITE

10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
RAS 10.7 - Enrichir les textes par l'application du processus d'écriture et la formulation d'une rétroaction critique.	RAS 11.7 - Enrichir les textes par l'application efficace du processus d'écriture, la formulation d'une rétroaction critique et la métacognition.	RAS 12.7 - Enrichir les textes par l'application efficace du processus d'écriture, la formulation d'une rétroaction critique et la métacognition.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. déterminer les forces et les faiblesses d'un texte;*
- b. réfléchir à son progrès, à ses forces et à ses faiblesses comme auteur et exprimer ses opinions en conversations informelles;*
- c. collaborer respectueusement avec ses pairs afin de produire de la rétroaction précise;
- d. accepter gracieusement la rétroaction, même s'il ne considère pas les conseils pertinents;
- e. modifier ses œuvres en fonction de la rétroaction qu'il reçoit de son enseignant et de ses pairs;
- f. générer de la rétroaction précise pour soi-même et utiliser sa pensée critique pour raffiner ses propres productions écrites;
- g. justifier ses décisions comme auteur et appuyer ses commentaires au moyen d'exemples précis;
- h. communiquer de la rétroaction avec efficacité;
- i. utiliser effectivement le processus d'écriture (planifier, créer, réviser et corriger);*
- j. se servir d'outils de référence pour s'assurer de respecter les règles de conventions linguistiques.*

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année.

Élaboration

La capacité de produire et de transmettre de la rétroaction critique est en développement chez l'élève, et c'est une habileté très importante pour la vie, surtout dans vont varier énormément selon les élèves.

- L'élève de 11^e année continue à développer la maturité d'écouter et de considérer de la rétroaction provenant de différentes sources et de décider par la suite comment procéder dans ses travaux. L'application de la rétroaction peut prendre la forme d'une réponse verbale, d'une modification, d'une investigation ou de recherches supplémentaires. L'élève travaille également sa capacité de fournir de la rétroaction à ses pairs et de la communiquer de manière appropriée, et sa confiance par rapport à ces tâches augmente
- Le **processus de l'écriture** est parfois suivi au complet; d'autres fois, l'enseignant en cible une partie.

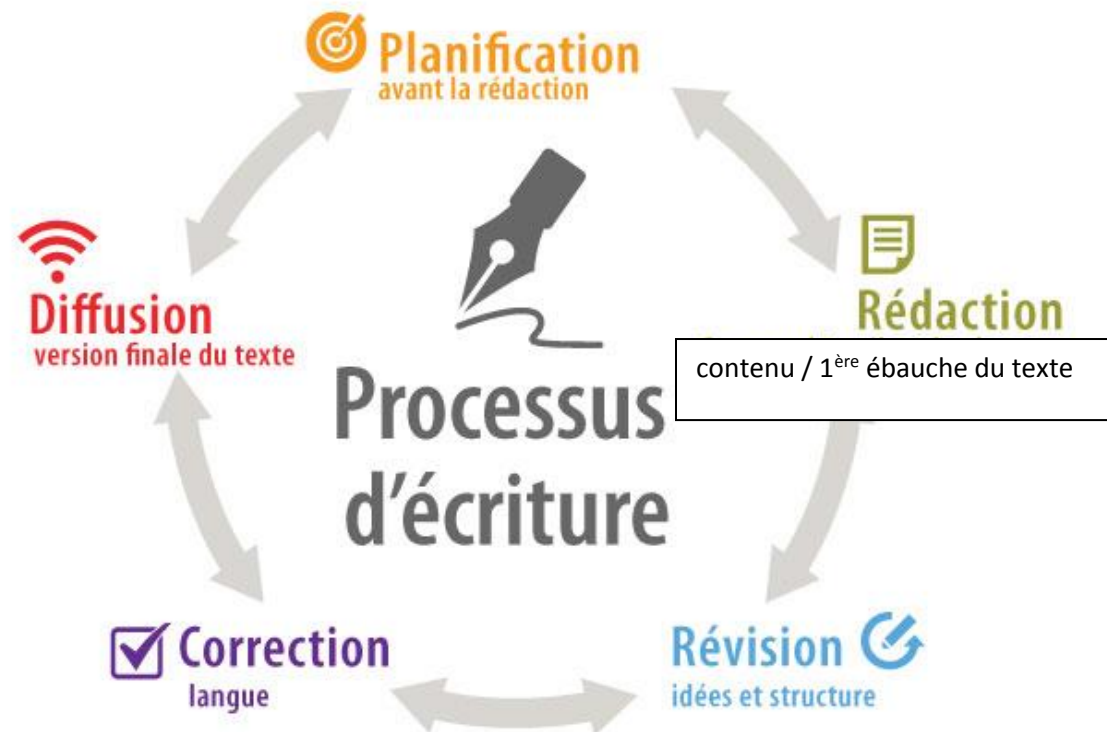
Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant peut montrer :

- comment donner de la rétroaction sous des formes différentes, par exemple :
 - quels éléments sont à travailler / modifier / examiner / rechercher pour améliorer son travail;
 - poser des questions de façon stratégique pour inciter les élèves à réfléchir à comment ils peuvent s'améliorer aussi (métacognition);
 - poser des questions avec confiance et respect, surtout quand on fournit de la rétroaction à ses pairs (communiquer de manière appropriée) – même si c'est normal de ne pas toujours être d'accord avec de la rétroaction, l'élève doit pouvoir en discuter avec maturité.

RESSOURCES :

- Processus d'écriture (diagramme sur page suivante).
- Outils de révision et de traduction pour élèves : bonpatron.com, antidote, wordreference.com, applications sur téléphones portables.
- Document sur les éléments d'écriture (une traduction de *Writing Traits*) : http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod33_elements_ecriture.pdf.
- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.
- Site web avec questions métacognitives (voir « 10 questions à poser aux enfants et adolescents pour apprendre à apprendre » se trouvant vers le bas de la page dans le centre) : <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/metacognition-questions-apprendre-apprendre/>.
- Tableau concernant la rétroaction « les à faire et à ne pas faire » (au bas de la page) : <http://innovation.sainteanne.ca/comment-donner-une-retroaction-efficace-aux-eleves/>.

Le processus d'écriture est représenté de la façon suivante:



RAS 11.8 - INTERACTION

10e année	11e année	12e année
RAS 10.8 - Se servir d'une variété de stratégies pour maintenir des échanges sur des sujets variés.	RAS 11.8 - Lancer et faire avancer des échanges sur des sujets variés avec un ton formel.	RAS 12.8 - Lancer et faire avancer des échanges variés avec un ton formel et gérer une négociation formelle.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. présenter, développer et appuyer une idée ou un point de vue;*
- b. défendre son point de vue en présentant des arguments bien développés avec spontanéité et précision;
- c. comprendre et analyser le point de vue d'autrui en reformulant des propos et en posant des questions pertinentes;
- d. poser des questions ouvertes afin d'obtenir de l'information et de mieux l'interpréter;*
- e. déterminer les forces et les faiblesses d'un argument;
- f. faire preuve d'ouverture d'esprit et apprécier les points de vue différents;*
- g. interagir avec un ton et du langage (verbal et non verbal) respectueux;*
- h. tenir compte du contexte socioculturel et des effets de ses propos sur les autres.

NB : Le bleu indique les nouveaux indicateurs pour la 11^e année.

Élaboration

Le RAS 11.8 concerne la capacité de l'élève de gérer simultanément son écoute, sa parole, sa lecture et ses pensées. Une gestion efficace de plusieurs capacités langagières nécessite un haut degré d'automatisme, ce RAS repose donc sur les quatre autres compétences. Afin de stimuler le développement de la capacité d'interaction de l'élève, l'enseignant peut se servir d'activités demandant deux habiletés ou plus – par exemple, avoir une conversation à l'oral ou écouter ou visionner un texte et prendre des notes en même temps. De plus, l'exposition à des textes se trouvant juste au-delà du niveau de l'élève développe sa capacité d'interaction, car il doit tirer un sens de l'information qui lui est présentée malgré ses lacunes de compréhension. Finalement, l'exposition à une grande variété de textes (en genre, type, niveau, contenu et origine) enrichit le développement des habiletés langagières globales de l'élève et de l'enseignant.

Points importants :

- L'interaction devrait être travaillée souvent et **évaluée de temps en temps**.
- Elle ne devrait **pas être travaillée ou évaluée de façon isolée**. L'interaction est évaluée par l'entremise des autres compétences (ex. : l'interaction *dans* la production orale ou *dans* la compréhension écrite).
- Le RAS vise à développer la capacité d'utiliser de multiples capacités en même temps chez l'élève. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas de grille d'évaluation pour ce RAS. **Les grilles d'évaluation pour l'interaction se trouvent plutôt au bas des grilles d'évaluation** pour les RAS 11.1 (production orale spontanée), 11.2 (production orale formelle), 11.3 (compréhension orale), 11.4 et 11.5 (compréhension écrite), et 11.6 et 11.7 (production écrite). Pour évaluer la capacité d'un élève à interagir, il faut utiliser les critères de la grille qui s'appliquent à l'interaction ou créer ses propres critères. La note est ensuite inscrite à la section du SAS destinée aux RAS par l'entremise desquels l'interaction a été évaluée étant donné qu'il n'y a pas de section destinée à l'interaction dans le SAS.
 - Par exemple, pour évaluer la capacité d'interaction en production orale, on utilise le bas de la grille des RAS liés à la production orale (11.1 ou 11.2), et on inscrit ensuite la note de l'élève dans la section « production orale » du SAS.

RESSOURCES et idées par compétences :

- Portail Learn (learn.edu.pe.ca) – documents d'appui à la pédagogie, exemple de grille d'évaluation (modifiable) et *Continuum de conventions grammaticales pour le secondaire*.

RAS 11.1 - production orale spontanée

- Consulter le bas de la grille d'évaluation 1.1 pour des idées de critères d'évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca);
- Faire circuler la grille d'évaluation ou s'asseoir avec un groupe d'élèves ou un élève à la fois, etc.;
- Évaluer plusieurs élèves en même temps en les plaçant en groupes pour discuter;
- Avoir recours à des tremplins pour susciter des discussions spontanées : actualités, courtes histoires, magazine Curium, site Web Idéllo, site Web Curio;

- Faire des tables rondes avec l’enseignant où on donne un texte oral ou écrit à chaque groupe (chaque groupe a un texte différent);
- Faire un jeu de communication spontanée sous forme de jeu de société avec un dé à lancer – les élèves avancent sur le tableau et tombent sur des sujets familiers dont ils doivent discuter (les cases posent des questions comme « Quel est ton pire cauchemar? »);
- Former des groupes devant se renseigner sur un sujet et en discuter ensuite avec un autre groupe;
- Avoir recours à un « bâtons de parole » pour s’assurer que tout le monde parle;
- Se servir de questions pour aider la discussion (ex. : As-tu compris l’essentiel du texte? Es-tu pour ou contre et pourquoi?).

RAS 11.2 - production orale formelle

- Consulter le bas de la grille d’évaluation 11.2 pour des idées de critères d’évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca);
- Pour pousser la discussion plus loin, faire faire aux élèves une courte recherche sur le sujet qui sera présenté (penser à des questions pointues et ouvertes à l’avance – dans ce cas, les deux élèves peuvent être évalués : celui qui répond la question et celui qui la pose).
- Veiller à ce que les élèves qui présentent connaissent bien leur sujet de recherche;
- Permettre aux élèves dans l’auditoire de donner de la rétroaction à l’élève qui présente avec des grilles sur les qualités verbales ou le langage du corps (non verbal);
- Demander aux élèves de prendre des notes pendant la présentation ou de la résumer pour ensuite en discuter avec leurs camarades de classe.

RAS 11.3 - compréhension orale

- Consulter bas de la grille d’évaluation 11.1 pour des idées de critères d’évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca);
- Avoir recours à divers types de ressources pour trouver des documents sonores : actualités, site Web Idéllo, site Web Curio, Radio-Canada;
- Demander aux élèves d’écouter une vidéo, de prendre des notes et d’exprimer une opinion avec leurs camarades de classe;
- Utiliser un système d’autocollants pour noter les questions, idées et liens pour ensuite en discuter;
- Faire écouter un document plusieurs fois aux élèves et leur demander de bâtir sur les idées comprises;
- Demander aux élèves de faire un débat à la suite de l’écoute ou du visionnement d’un document pour démontrer ce qu’ils ont compris.

RAS 11.4 - compréhension écrite

- Consulter le bas de la grille d’évaluation 11.4 pour des idées de critères d’évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca);
- Présenter un texte écrit avec diagrammes à l’appui, diviser la classe en groupes et demander à chaque groupe de devenir l’expert d’un

paragraphe pour qu'ils renseignent ensuite la classe afin de clarifier l'ensemble du texte;

- Utiliser des cartes de discussions (l'ensemble se nomme « Mes 3 au quotidien » et se trouve sur learn.pe.ca ou le disque Google) – il s'agit de cartes à piger auxquelles il faut répondre, en groupe, pour des textes courants et littéraires
 - Exemple de question pour les textes narratifs (littéraires) :
 - Quelles sont les caractéristiques physiques et psychologiques du personnage principal?
 - Exemple de question pour textes courants :
 - Est-ce que ce sujet t'intéresse particulièrement? Pourquoi ou pourquoi pas?

Bloom, B. S., M. D. Englehart, E. J. Furst, W.H. Hill, et D.R. Krathwohl. *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*, New York, David McKay Co. Inc., 1956.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, 2012.

Association ontarienne des troubles d'apprentissage. *Je réfléchis à ce que je fais: stratégies pour développer ses compétences métacognitives*, 2018.
Internet : <<https://www.taalecole.ca/>>

Lyster, R. *Vers une approche intégrée en immersion*, Anjou, Les Éditions CEC, 2016.

Ministère de l'Éducation de l'Alberta. *French as a second language - nine year program of studies*, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 2004.

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. *Programme de français langue seconde - immersion 12*, Vancouver, Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2018.

Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants*, Summerside, Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, 2016.

Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Grade 12 English Language Arts Curriculum*, Summerside, Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, 2016.

Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard. *Programme d'études d'immersion française 6^e année*, Summerside, Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, 2016.

Ministère de l'Éducation du Manitoba. *Programme de français langue seconde - immersion 12*, Winnipeg, Gouvernement du Manitoba, 2018.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. *Apprentissages incontournables*, Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2014.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Accroître la capacité: série d'apprentissage professionnel. L'apprentissage par enquête*, Gouvernement de l'Ontario, 2013.
Internet : <www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBasedFr.pdf>

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. *La mise à jour des programmes expliquée - Comprendre les résultats d'apprentissage*, Regina, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2010.

Roy, S. *L'immersion en français au Canada*. Montréal, Chenelière, 2017.

10	11	12
PRODUCTION ORALE - RAG 1 : S'exprimer avec efficacité en français à l'oral, de façon spontanée et formelle, pour générer, passer ou clarifier un message en tenant compte du contenu, de sa technique et de son auditoire.		
RAS 10.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.	RAS 11.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.	RAS 12.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.
RAS 10.2 - Produire une argumentation formelle en faisant valoir différentes perspectives.	RAS 11.2 - Interpréter l'importance d'un événement significatif dans le but de convaincre.	RAS 12.2 - Critiquer une idéologie et ses effets sur divers publics.
COMPRÉHENSION ORALE - RAG 2: Écouter activement pour dégager ou valider le sens d'un message en pour construire un sens.		
RAS 10.3 - Analyser une variété de textes oraux complexes en se servant de stratégies pour construire un sens.	RAS 11.3 - Analyser une variété de textes authentiques à travers la francophonie afin d'en promouvoir la compréhension profonde.	RAS 12.3 - Analyser une variété de textes authentiques à travers la francophonie afin d'en promouvoir la compréhension profonde.
COMPRÉHENSION ÉCRITE - RAG 3: Sélectionner, interpréter, évaluer et critiquer une variété de textes dans le but de dégager ou de valider un message et d'acquérir des connaissances langagières et des références socioculturels.		
RAS 10.4 - Analyser le message et l'efficacité d'un texte par rapport à un objectif.	RAS 11.4 - Analyser le message, les caractéristiques et l'efficacité d'une variété de textes.	RAS 12.4 - Critiquer le message, les caractéristiques et l'efficacité d'une variété de textes.
RAS 10.5 - Juger de l'impact du message d'un texte.	RAS 11.5 – Juger de l'impact du message des textes avec un même thème.	RAS 12.5 - Juger de l'impact du message d'un texte par rapport à l'égalité (des genres, des races, des âges, etc.).
PRODUCTION ÉCRITE - RAG 4: Créer une variété de textes courants et littéraires de genre, de thème et de format différents pour des buts et des auditoires divers, en tenant compte de la forme, de la technique et de la rétroaction.		
RAS 10.6 - Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.	RAS 11.6 - Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.	RAS 12.6 - Créer une variété de genres de textes qui montrent des perspectives différentes.
RAS 10.7 - Enrichir les textes grâce au processus d'écriture et à la rétroaction critique.	RAS 11.7 - Enrichir les textes grâce à un processus d'écriture efficace, à la rétroaction critique et à la métacognition.	RAS 12.7 - Enrichir les textes grâce à un processus d'écriture efficace, à la rétroaction critique et à la métacognition.
INTERACTION - RAG 5: Gérer simultanément son écoute, sa parole et sa lecture en respectant les particularités de la situation, comme le locuteur, la source du message et les enjeux socioculturels.		
RAS 10.8 - Se servir d'une variété de stratégies pour maintenir des échanges sur des sujets variés.	RAS 11.8 – Lancer et faire avancer des échanges sur des sujets variés avec un ton formel.	RAS 12.8 - Lancer et faire avancer des échanges variés avec un ton formel et gérer une négociation formelle.

11^e année

En s'identifiant comme francophile et apprenant en immersion française avec autonomie croissante, l'élève peut :

PRODUCTION ORALE (RAG 1)

11.1 – Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace.

11.2 – Interpréter l'importance d'un événement significatif dans le but de convaincre.

COMPRÉHENSION ORALE (RAG 2)

11.3 – Analyser une variété de textes authentiques à travers la francophonie afin d'en promouvoir la compréhension profonde.

INTERACTION (RAG 5)

11.8 – Lancer et faire avancer des échanges sur des sujets variés avec un ton formel.

PRODUCTION ÉCRITE (RAG 4)

11.6 – Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.

11.7 – Enrichir les textes grâce au processus d'écriture et à la rétroaction critique et la métacognition.

COMPRÉHENSION ÉCRITE (RAG 3)

11.4 – Analyser le message, les caractéristiques et l'efficacité d'une variété de textes.

11.5 – Juger de l'impact du message des textes avec un même thème.