

Français en immersion 9

Dernière mise à jour : 09 mai 2018



Introduction

Le français est l'un des domaines d'étude obligatoires du programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour le français en immersion, les principes du français en immersion et les domaines langagiers.

Les compétences linguistiques et culturelles sont organisées en résultats d'apprentissage (RA) obligatoires. Chaque résultat d'apprentissage est assorti d'indicateurs de réalisation qui précisent l'étendue et la profondeur du résultat d'apprentissage.

Répartition du temps

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à l'enseignement des langues à 600 minutes par semaine. Ce nombre suggéré de minutes doit être divisé entre le français et l'anglais de manière à répondre aux besoins des élèves et aux exigences des programmes de français en immersion. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes du français en immersion

Les principes suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires et aux activités quotidiennes à l'école (y compris journées spéciales, excursions, discipline).

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer des pensées. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

- **quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but - (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

- **quand celle-ci est considérée dans sa totalité**

L'apprentissage et l'enseignement de la langue cible ne dépendent pas de l'introduction, selon une séquence définie, d'éléments fragmentés et isolés.

L'enseignement ne doit pas consister à aborder des éléments isolés avant d'amener les élèves à la découverte d'un tout : l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de la prononciation correcte ne précède pas la conversation, pas plus que celui de l'alphabet et de la phonétique ne précède celui de la lecture, ou que l'apprentissage de mots de vocabulaire, de structures, de l'orthographe, de la grammaire ne précède celui de l'expression écrite.

La découverte des conventions de la langue cible et de ses mécanismes - qu'il s'agisse d'orthographe, de calligraphie, d'organisation des idées ou de structure des phrases et des textes - s'effectue dans le contexte de conversations, de lectures, de visionnements et de rédactions de messages et de textes ayant un sens et un but. Il ne s'agit en aucun cas de négliger le développement de connaissances spécifiques, mais bien d'aborder ces concepts dans le contexte de la communication afin d'en faciliter l'acquisition.

*En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.
(Netten, 1994, p. 23)*

La langue cible est donc avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer des pensées, des idées et des sentiments, et non un objet d'étude.

Un processus cyclique : tour à tour sur les parties et le tout

Le tout - accent mis sur le sens
(utiliser ses compétences)

Les parties - visent la forme
(acquérir les compétences)

Le tout - intègre le sens et la forme
(utiliser ses compétences acquises pour faire quelque chose).

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction**

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes. Ils doivent pouvoir chaque jour prendre part à des conversations et écrire en français, même si cela implique des hésitations, des erreurs.

Les activités de groupe et l'apprentissage coopératif favorisent l'interaction nécessaire au développement de l'habileté à s'exprimer de façon prolongée dans la langue cible et devraient ainsi faire partie du quotidien dans le programme d'immersion.

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour la compréhension et la production dans la langue cible : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour habiliter l'élève à s'approprier des « savoirs ».

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour la compréhension et la production dans la langue cible : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour habiliter l'élève à s'approprier des « savoirs ».

Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.

Pour comprendre - à l'oral comme à l'écrit - les élèves doivent prendre conscience des indices qui les aident à comprendre (gestes, intonations, images, paraphrases, répétitions, musiques de fond), émettre des hypothèses, confirmer ou infirmer ces dernières en se basant également sur les indices fournis par le contexte de la communication, puis intégrer les informations ainsi obtenues à leur bagage de connaissances antérieures. Ils doivent s'habituer à interrompre leur interlocuteur pour lui indiquer qu'ils ne comprennent pas, mais aussi accepter le fait qu'une compréhension globale suffit pour que la communication s'effectue et donc qu'ils n'ont besoin d'interrompre leur interlocuteur ou de consulter un dictionnaire que dans le cas où un mot essentiel à la construction du sens global n'est pas compris.

Pour s'exprimer - à l'oral comme à l'écrit - les élèves doivent planifier ce qu'ils ou elles vont dire (présentations et interactions de tous les jours) ou écrire, en fonction de leur intention de communication et des caractéristiques du public, décider comment ils ou elles vont exprimer leurs idées (choix de vocabulaire, de structures, de procédés stylistiques) et faire un retour critique sur leur production (objectivation et révision). Pour contourner les limites de la compétence de production en langue seconde, ils ou elles doivent prendre conscience des diverses stratégies verbales et non verbales sur lesquelles ils ou elles peuvent s'appuyer pour véhiculer le sens de leurs messages : gestes, mimiques, paraphrases, questions telles que « Comment dit-on ... en français? »

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive**

Les activités d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de s'exprimer en français en même temps qu'ils ou elles observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui les entoure. Pour faire le transfert de ce qu'ils ou elles ont appris à des contextes variés, les élèves doivent utiliser trois connaissances : ils ou elles doivent déterminer **quelles** connaissances utiliser (déclaratives), **comment** les utiliser (procédurales) et **quand** et **pourquoi** les utiliser (conditionnelles).

- **quand ils ou elles ont de nombreuses occasions d'utiliser une variété de stratégies**

Les élèves ont besoin d'apprendre comment sélectionner et utiliser une gamme de stratégies avant, pendant et après les activités d'écoute, de visionnement, de lecture, de représentation et d'écriture. En observant, explorant, prédisant, formulant des hypothèses et des questions, analysant, inférant et en faisant la synthèse dans les situations d'apprentissage, les élèves accèdent à de nouvelles informations et se construisent de nouvelles connaissances. Cela leur permet de réaliser le plus efficacement possible leurs projets de communication et plus globalement, leur projet d'apprentissage : avant, pendant et après.

Les élèves doivent pouvoir exercer les fonctions cognitives dans leur langue seconde.

- **quand ils ou elles sont exposés à une grande variété de textes**

Les élèves ont besoin d'écouter, de visionner et de lire une variété de textes afin de développer une véritable compétence de compréhension et de communication dans leur langue seconde. Cette variété doit comprendre les quatre types de textes : oraux, imprimés, visuels et multimédias. Autant que possible, ces textes devraient être rédigés en français.

- **quand ils ou elles sont exposés à d'excellents modèles de langue**

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française. Il est donc primordial que l'école leur permette d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle. Ainsi, littérature, revues, affiches, listes de mots et d'idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, cassettes, livres-cassettes, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer les élèves à la langue cible, doivent être utilisés en abondance et être rédigés dans un français clair et exempt de fautes.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française.

- **quand il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque**

L'élève qui ne se sent pas en confiance, qui a peur de s'exprimer, de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue parce qu'il a peur de faire des erreurs aura peu de chances de développer ses compétences au niveau de l'expression en français.

On veillera à ne pas faire pression sur l'élève pour qu'il s'exprime avant de se sentir capable, et à ne pas punir, pénaliser ou ridiculiser les erreurs. Les tentatives des élèves pour s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, doivent être valorisées. Quant aux erreurs, elles sont inhérentes à l'apprentissage et constituent des indicateurs des stades de développement des élèves. Il est important de comprendre que ceci ne signifie en aucun cas que l'enseignant ou l'enseignante tolère l'erreur sans se préoccuper d'y remédier. Il doit au contraire prendre note des erreurs, en évaluer l'importance relative, et les prendre en considération, selon leur importance, dans sa planification ultérieure.

- **quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens et que les situations d'apprentissage sont signifiantes**

Les élèves ont besoin de se situer dans un contexte authentique avec les intentions de communication réelles afin de donner un sens à leur apprentissage et à l'usage de la langue cible. Les expériences d'apprentissage concrètes et de nombreuses occasions d'interagir et de s'aider mutuellement ajoutent à l'utilité qu'ils ou elles ont à s'exprimer en français. Une approche thématique et les intérêts et besoins des élèves offrent des contextes authentiques. Accompagnés, par exemple, de beaucoup de conversations, de dramatisations, d'activités de résolution de problèmes en groupe, d'activités d'écoute, les enseignants et les enseignantes pourvoient au développement de la compréhension et de la production des élèves. Les enseignants et les enseignantes ont, par conséquent, des occasions de présenter le contenu notionnel en contexte, puisque les formes de langue sont présentées à l'élève au moment où il en a besoin pour communiquer.

Si le contexte communicatif manque, l'élève a tendance à mal interpréter le message et texte de l'enseignant par rapport à une activité spécifique. (Adair-Hauck, p. 541).

- **quand les situations leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures**

Dans la planification des activités, l'enseignant ou l'enseignante doit chercher à activer les connaissances antérieures qu'ont les élèves et à relier leur vécu à la situation d'apprentissage, afin de soutenir la compréhension et de faciliter l'accès à de nouvelles notions. Quelques exemples d'activités qui mettent à contribution les connaissances qu'ont les élèves du sujet abordé sont : faire faire des expériences concrètes, lire des histoires à structure prévisible, faire anticiper le contenu d'un texte, amener les élèves à définir l'intention de leur lecture ou la raison pour laquelle ils ou elles regardent un film, ou encore poser des questions préalables.

La compréhension de la langue seconde, la compréhension d'autres cultures et en particulier de la culture des pays francophones, ainsi que la compréhension des concepts introduits dans les divers domaines d'étude obligatoires, se trouve facilitée lorsqu'un lien est établi entre le vécu des élèves et la découverte du nouveau.

- **quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens et que les situations d'apprentissage sont signifiantes**

Les élèves ont besoin de se situer dans un contexte authentique avec les intentions de communication réelles afin de donner un sens à leur apprentissage et à l'usage de la langue cible. Les expériences d'apprentissage concrètes et de nombreuses occasions d'interagir et de s'aider mutuellement ajoutent à l'utilité qu'ils ou elles ont à s'exprimer en français. Une approche thématique et les intérêts et besoins des élèves offrent des contextes authentiques. Accompagnés, par exemple, de beaucoup de conversations, de dramatisations, d'activités de résolution de problèmes en groupe, d'activités d'écoute, les enseignants et les enseignantes pourvoient au développement de la compréhension et de la production des élèves. Les enseignants et les enseignantes ont, par conséquent, des occasions de présenter le contenu notionnel en contexte, puisque les formes de langue sont présentées à l'élève au moment où il en a besoin pour communiquer.

Si une activité est définie concrètement, le niveau de frustration chez l'élève est réduit.

Si le contexte communicatif manque, l'élève a tendance à mal interpréter le message et texte de l'enseignant par rapport à une activité spécifique. (Adair-Hauck, p. 541).

- **quand les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence**

Les élèves apprennent et montrent leurs connaissances et leur compréhension d'un concept de façons différentes. Il faut donc constamment essayer de trouver de meilleures façons d'enseigner à chaque élève pour lui permettre de réaliser tout son potentiel et de réussir dans ses études. L'enseignant ou l'enseignante doit utiliser une variété d'approches pédagogiques pour aider ses élèves à utiliser tous leurs points forts : des représentations visuelles et physiques des concepts, l'acquisition de concept, des explications verbales à plusieurs niveaux, certaines données par des élèves, des manipulations de matériel précédant la présentation d'un concept, l'enseignement direct, etc.

- **quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent aux élèves d'utiliser et d'enrichir la langue cible dans les situations vivantes, pertinentes et variées. Les élèves sauront que le français est une langue vivante et qu'il y a vraiment des gens qui s'en servent pour communiquer tous les jours, tout comme ils et elles se communiquent entre eux tous les jours en anglais.

- **quand les modalités d'évaluation reflètent et soutiennent ces principes d'apprentissage**

Au niveau élémentaire, le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en évidence les besoins et les intérêts individuels afin de guider la planification de l'enseignement. Les méthodes d'évaluation doivent souligner l'aspect développemental de l'apprentissage d'une langue, faire la distinction entre maîtrise de la langue et maîtrise du contenu et s'effectuent - tout comme l'enseignement - dans le cadre d'une communication authentique. L'évaluation a lieu quotidiennement, tout au long d'une unité et non uniquement en fin de chapitre ou d'unité. L'observation quotidienne au cours des activités d'apprentissage doit avoir une place importante dans l'évaluation.

Ajouts tirés de : 1996. Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), p. viii.

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 12e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au coeur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

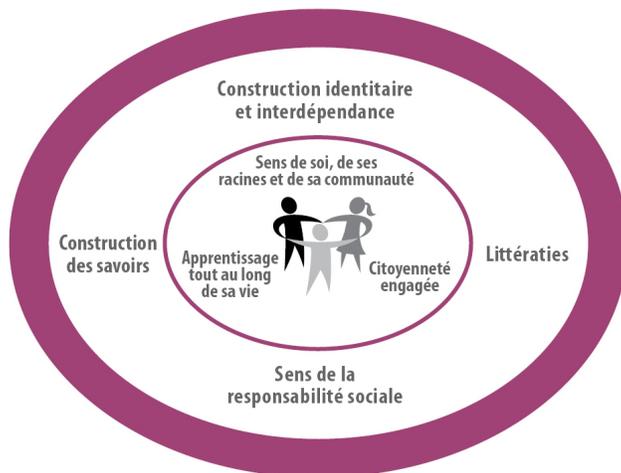
Une citoyenneté engagée

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et de chacun, entre autres ceux énoncés dans la Charte canadienne des droits et libertés et dans les Traités. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

Compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies et l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la communauté.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

L'acquisition des littératies

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de **disciplines** qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur les apprentissages critiques et le développement des compétences.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il sait faire et ce qu'il sait être.

L'évaluation indique le niveau de progression de l'élève vers les apprentissages critiques et le développement des compétences.

Mesure		Évaluation
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative à des étapes cruciales
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les apprentissages critiques et le développement des compétences du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> • autoévaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis et axés sur les apprentissages critiques et les compétences • jugement du rendement de l'élève par rapport aux compétences et sa progression selon les apprentissages critiques • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires

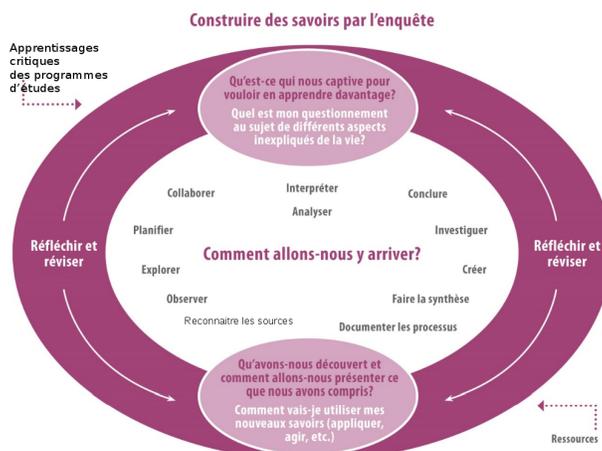
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



Construire des savoirs par l'enquête

La construction des savoirs par enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

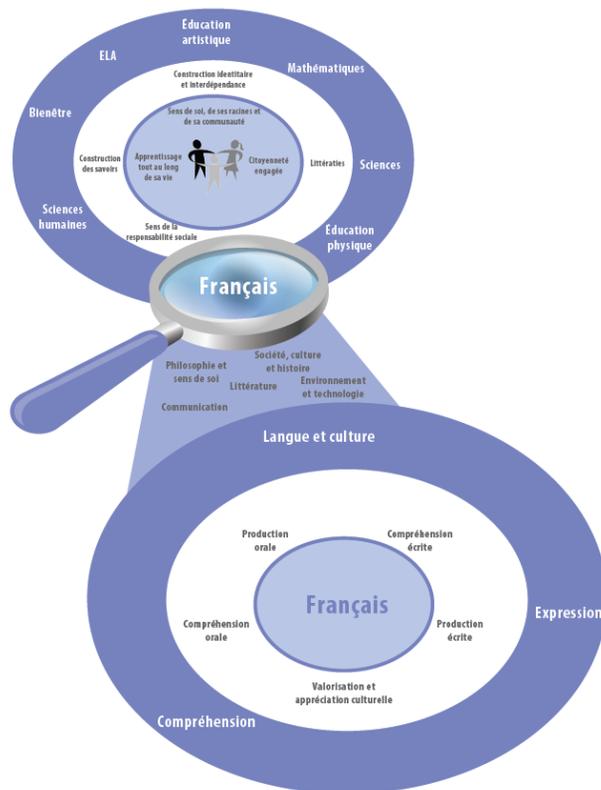
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et du contexte principal;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et disciplines.

Le français en immersion : 9e année

Dans un programme de français, les élèves doivent développer des compétences langagières et culturelles afin de pouvoir atteindre les résultats d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires et participer pleinement à toutes les activités et expériences qui se présentent, et à l'école et à l'extérieur du contexte scolaire. En s'appropriant d'abord les éléments de la langue à l'oral, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, les élèves peuvent aborder en toute confiance le monde de l'écrit, car les mots qu'ils ou elles rencontrent dans leurs lectures sont porteurs de sens. Ils ou elles auront également acquis les mots et les structures de phrases de base pour s'exprimer à l'écrit.



Finalités et buts pour le français en immersion

Le programme d'études pour le français en immersion de la 3e à la 12e année vise à développer, chez tous les élèves, la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française comme outil de communication et comme véhicule de la pensée, dans les diverses situations qui se présentent dans leur vie quotidienne.

Les buts sont des énoncés généraux qui s'appliquent, et qui demeureront les mêmes, de la troisième à la douzième année. Ils reflètent les attentes du programme d'études envers les élèves par rapport aux connaissances.

Le programme d'études pour le français en immersion de la 3e à la 12e année comprend les buts suivants :

Langue et culture

L'élève valorisera l'apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social en développant une attitude positive envers la langue française et les cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.

Compréhension

L'élève comprendra des messages oraux et des textes écrits dans une variété de situations pour satisfaire un besoin d'information, d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, par le biais de la planification et gestion de l'écoute, du visionnement et de l'écrit avant, pendant et après.

Expression

L'élève produira clairement et correctement des messages oraux et des textes écrits pour transmettre de l'information et pour exprimer des idées et des sentiments, par le biais de la planification et gestion de sa production orale et écrite avant, pendant et après.

Domaines d'apprentissage langagiers

Un programme efficace de français en immersion fait appel aux domaines d'apprentissage langagiers. Les programmes d'études pour le français en immersion de la 3^e à la 12^e année comprennent 5 domaines d'apprentissage langagiers :

1. Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
2. Compréhension orale
3. Production orale
4. Compréhension écrite
5. Production écrite Ces domaines soutiennent les buts de ce programme d'études et sont reflétés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs.

L'intégration des domaines langagiers

Quoique traités séparément pour fin d'organisation dans le tableau des résultats d'apprentissage et des indicateurs de réalisation, les cinq domaines sont intimement liés et doivent être intégrés. Le succès des domaines de compréhension orale, production orale, compréhension écrite, et production écrite dépend des acquis du domaine de la valorisation de l'apprentissage du français et l'appréciation culturelle.

De plus, ces domaines langagiers sont interdépendants, ayant une influence les uns sur les autres : les élèves ont généralement besoin de discuter, de lire ou de visionner avant d'écrire sur un sujet et de parler de leurs expériences avant de lire ou de discuter de ce qu'ils ou elles viennent de lire. Par ailleurs, ils ou elles améliorent leurs compétences en français parlé et écrit en lisant. L'étendue de leur vocabulaire oral facilite leur compréhension en lecture.

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

Il est important que l'élève valorise son apprentissage du français comme outil de développement personnel (confiance, ouverture sur le monde), intellectuel (moyen d'accès aux autres disciplines scolaires et à plus d'information et moyen de pouvoir résoudre des problèmes) et de développement social (respect des différences, esprit critique face aux préjugés et stéréotypes). Il va de soi que le contexte, les situations et les activités d'apprentissage mis en place par l'enseignant ou l'enseignante jouent un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise cette valorisation de l'apprentissage du français.

Le lien entre culture et langue est si étroit que dans bien des circonstances, on ne peut communiquer efficacement avec un peuple sans avoir quelques connaissances relatives à sa culture. L'intégration d'une composante culturelle (façons de vivre et de penser, croyances, histoire, géographie, arts, loisirs, manières de se comporter) au programme de français en immersion a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves d'immersion. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

Intégrer la culture à l'enseignement de la langue doit se faire de façon naturelle et en fonction des contextes abordés et des situations. Les résultats d'apprentissage correspondant à la culture complètent ceux reliés à la valorisation de l'apprentissage du français et à la connaissance de la langue française, plutôt qu'ils ne s'y ajoutent.

Compréhension orale

La compréhension orale est fondamentale dans l'acquisition de la langue cible, comme dans celle de la langue première. La compréhension précède l'expression. Il faut donc privilégier toujours l'oral en même temps que les élèves développent leurs capacités en lecture et en écriture.

L'enseignant ou l'enseignante en immersion communique toujours en français et fait un effort conscient pour s'assurer d'être bien compris de l'enfant. Il est encore nécessaire de fournir des messages compréhensibles, riches et variés, indispensables à l'apprentissage de l'élève. Pour que ces messages soient compréhensibles, l'enseignant ou l'enseignante doit l'adapter au niveau des compétences de l'élève, par exemple, en répétant certains mots importants, en clarifiant, en donnant des exemples, etc. Il est important aussi d'employer des moyens visuels et toutes sortes de moyens non verbaux, tels que les gestes et les expressions faciales. (Mandin et Desrochers, 1998)

Dès le début de la scolarité, la compréhension et la production orale s'intègrent généralement à des activités riches, abondantes et variées qui se situent dans des contextes d'apprentissage qui intéressent les élèves et qui empruntent toutes sortes de formes, telles que les directives, les explications, les textes écrits, les chansons, etc.

La compréhension orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens d'un message ou d'un texte entendu. C'est en écoutant une mélodie rythmique, une comptine, un chant, une histoire ou une consigne que l'enfant développe son habileté d'écoute. L'enseignant ou l'enseignante attire l'attention de l'élève sur des indices visuels, tels que des illustrations et des objets. Il facilite également la compréhension en ayant recours au contexte, aux gestes, aux expressions du visage, aux mimiques, ou en jouant sur les intonations

Comprendre une langue, c'est saisir toutes ses richesses et ses nuances. C'est pourquoi l'écoute de documents authentiques tels que les messages réels communiqués dans l'école, les émissions de radio ou de télévision, les films, les pièces de théâtre, les centres d'écoute, etc., facilite l'acquisition et la compréhension de la langue seconde. L'écoute en situations authentiques permet à l'élève de se familiariser avec les sons de la langue seconde. Elle met l'élève en présence de locuteurs qui présentent des registres de langue variés. Elle permet de présenter à l'élève des messages plutôt que des phrases. Elle amène l'élève à s'appuyer sur les éléments tant linguistiques que non linguistiques, pour comprendre le message oral.

Production orale

L'élève qui apprend le français comme langue seconde passe par des phases d'acquisition progressive et continue d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes lui permettant de communiquer de façon authentique et signifiante avec des interlocuteurs de langue française.

Vu que la langue est le véhicule de la communication et l'outil d'apprentissage, il est important de fournir aux élèves un environnement stimulant et riche en langage qui comprend une variété de modèles de langue parlée. Les émissions de télévision, les spectacles, la lecture modélisée, les livres sonores et les chansons sont quelques exemples de ces modèles de langue parlée.

Au début de son apprentissage, l'élève peut sembler passif, mais c'est loin d'être le cas. Il se familiarise avec la langue, construit le sens de ce qu'il entend et a besoin de temps avant de se risquer à parler. Il faut donc pour favoriser le développement de l'habileté à s'exprimer, immerger l'élève dans un bain de langage créé par les paroles, les chansons, les comptines, le chœur parlé, les lectures à haute voix, les productions électroniques, les spectacles, le français de son milieu scolaire ou de sa communauté.

L'enseignant ou l'enseignante ne doit pas simplifier son oral. En fait, il ou elle doit constamment parler dans un langage qui est au-delà des capacités orales de ses élèves.

Après avoir posé une question, il faut que l'enseignant ou l'enseignante donne suffisamment de temps entre sa question et la réponse des élèves à l'oral. Les élèves en immersion, surtout en début d'apprentissage, ont besoin de ce temps-là pour traiter l'information et pour formuler leur réponse.

Pour amener l'élève à communiquer, il est essentiel de lui donner l'occasion de s'exprimer fréquemment dans des situations et dans une atmosphère non menaçante, de façon à ce qu'il ose prendre le risque de faire des erreurs. Il faut donc l'amener à comprendre, à produire et à négocier ses énoncés en fonction d'une intention de communication et dans des situations de communication ou des contextes appropriés et les plus authentiques que possible en salle de classe, à l'école ou à l'extérieur.

Il faut aussi donner assez de temps à l'élève après sa réponse pour lui permettre de se reprendre, de se corriger ou d'ajouter à sa réponse.

La production orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens de ses messages et textes. Il est en situation de construction de sens lorsqu'il interagit avec son entourage en situation d'écoute et de communication. Produire un message et un texte, donc, désigne la création d'énoncés oraux destinés à un ou plusieurs interlocuteurs. La production du message doit se faire en fonction d'une intention de communication en tenant compte de la situation de communication : explorer la langue, se divertir ou divertir les autres, s'informer, partager ses expériences, donner des directives, indiquer une démarche ou offrir des conseils.

L'élève, en plus de connaître et de produire un certain nombre de mots, doit aussi maîtriser et comprendre les règles qui régissent la combinaison des mots. Cette acquisition se fera à travers des situations de communication riches et variées lui permettant de construire les différentes fonctions de la langue à travers l'expérimentation.

Compréhension écrite

La compréhension écrite est, avant tout, construire le sens de ce qu'on lit.

L'enfant, même avant son arrivée à l'école, accumule des connaissances qui lui permettent de construire le sens du message écrit. C'est en écoutant des histoires lues par des personnes qui valorisent la lecture et qui communiquent le plaisir qu'elles retirent de cette activité que les enfants développent un intérêt pour la lecture. C'est pourquoi dans un programme de langue équilibré en immersion, dès le début de la scolarité, l'oral doit s'intégrer au visuel et à des activités qui mettent en scène le support de l'écrit. Il est impératif de **lire aux enfants, en français, tous les jours**. Ces lectures permettent aux élèves de se familiariser avec des sons et du vocabulaire français et d'accéder à des textes au-delà de leurs capacités. De plus, elles représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Selon la recherche sur le cerveau, l'enseignement efficace doit viser et les parties et les tous. L'enseignement « initial » de la lecture sera moins efficace si on enseigne le décodage indépendamment du sens des mots et leur usage signifiant qu'enseigner les deux parallèlement. (Genesee, 2001)

Les habiletés en lecture méritent une attention particulière dès le début de l'élémentaire et demeurent une priorité tout au long de la scolarité de l'élève.

Une solide compétence en lecture est essentielle au développement cognitif de l'élève et aux apprentissages dans tous les autres domaines d'étude obligatoires.

En lisant, l'élève s'approprie des connaissances et des stratégies qui lui sont utiles dans tous ses apprentissages. Il tire aussi profit de ses connaissances antérieures et de son vécu pour apprécier les idées des autres et former sa propre vision du monde. Dans un bon programme de lecture, on l'invite à s'engager dans le texte et à tirer des conclusions réfléchies. Pour devenir un lecteur ou une lectrice efficace, l'élève a besoin de beaucoup d'occasions de lire une variété de textes, de questionner, de parler de ses lectures et en discuter, et d'écrire. En jouant un rôle actif dans son apprentissage, l'élève développe son vocabulaire et ses structures pour les réinvestir ensuite dans d'autres situations d'apprentissage.

Lire est une habileté qui se développe à l'élémentaire et qui se perfectionne tout au long de la vie d'une personne. Pour soutenir son progrès, il est important que l'enseignant ou l'enseignante estime à tout moment à quelle phase de compétence se trouve le jeune lecteur ou la jeune lectrice afin de planifier un enseignement qui convient.

Description des phases de la compétence en lecture des élèves en 9e année

Le lecteur ou la lectrice à l'aise (stratège)

L'élève :

- perfectionne son habileté à construire une représentation claire du texte, à gérer les obstacles qu'il rencontre dans sa lecture, à réagir au texte et à utiliser à diverses fins les informations que contient ce dernier;
- choisit des lectures à faire seul, par intérêt, pour trouver de l'information ou parce que les textes ont été écrits par son auteur préféré;
- commence à prendre conscience des styles individuels des auteurs;
- a conscience de la raison d'être du document écrit;
- peut lire et comprendre différents genres de textes;
- applique les entrées en lecture pour comprendre le message écrit;
- emploie automatiquement et de façon coordonnée une variété de stratégies (prédiction, confirmation, intégration, émission d'hypothèses, classification, déduction [tirer des conclusions], établissement de liens, usage des schémas) pour accéder aux indices de sens, de structure et aux indices visuels dans le texte;
- fait très peu de méprises;
- se corrige avec assurance et autonomie en s'appuyant sur les entrées en lecture, le cas échéant;
- coordonne toute une gamme de stratégies qui l'aide à construire le sens des textes;
- est capable de comprendre à différents niveaux (littéral, inférentiel, interprétatif, critique).

Son rythme de lecture s'ajuste automatiquement selon le type de lecture ou de texte. Ce lecteur ou cette lectrice lit avec aisance et fluidité.

Voir Annexe A : Entrées en lecture

Production écrite

La production écrite est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Ces deux processus doivent être enseignés en même temps. L'élève fait appel aussi à sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

La production écrite est un processus récursif, à plusieurs étapes : la génération d'idées, l'organisation de ces idées, la rédaction, la révision, la correction, la diffusion et la réflexion. Elle est une démarche par étapes composée de la préécriture, de l'écriture et de la postécriture.

On ne s'attend pas à ce que les élèves aient maîtrisé un certain nombre d'habiletés préalables ou qu'ils aient atteint un certain degré de maîtrise de la langue écrite pour leur offrir d'écrire. Ce programme d'études recommande de faire écrire les élèves tous les jours, partant du principe que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Ainsi, la pratique quotidienne de l'écrit demande de la part de l'enseignant ou de l'enseignante d'accepter l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et exige des élèves qu'ils osent prendre des risques en s'exprimant par écrit.

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant ou l'enseignante vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il doit être conscient des principaux stades de développement de l'habileté à orthographier, pour analyser où se trouvent ses élèves, et mieux guider leur apprentissage.

Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différents stades allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

- **Le stade phonétique** : L'orthographe n'est pas correcte, mais correspond de près à la prononciation des mots.
- **Le stade de transition** : L'élève commence à appliquer une variété de stratégies pour orthographier des mots inconnus.
- **Le stade de l'orthographe conventionnelle** : L'enfant a une compréhension des notions d'orthographe et applique les règles de base.

Les contextes d'apprentissage

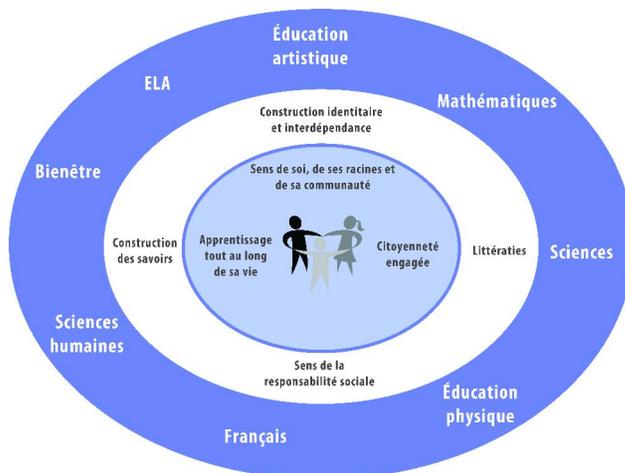
Pour apprendre à manier la langue française, il faut avoir quelque chose à dire et une raison pour l'apprendre. En immersion, il faut fournir aux élèves des contextes et des besoins réels pour apprendre la langue. L'élève qui apprend le français en contexte devient responsable de son apprentissage, y est engagé(e) et trouve l'apprentissage agréable. L'élève peut faire des liens avec son vécu, entre les disciplines, entre lui ou elle-même et la communauté et entre ce qu'il a appris et ce qu'il aimerait apprendre. Plus l'élève fera l'expérience de liens variés et forts, plus son apprentissage sera approfondi. Plusieurs possibilités permettent d'utiliser les autres domaines d'étude obligatoires comme contexte pour apprendre le français. Ces liens donnent l'occasion à l'élève de transférer ses connaissances d'un contexte à l'autre. Le contexte présente des situations authentiques, une intention et un besoin de communication réels et des expériences significatives.

Toute pensée est contextualisée! Donc l'élève qui vit un apprentissage et une évaluation contextualisés développe une compréhension approfondie, peut faire le transfert de ses connaissances et a un ancrage pour une étude interdisciplinaire.

Le français et les autres disciplines scolaires

Le contexte fournit une signification, une pertinence et une utilité à l'apprentissage. L'élève qui apprend une langue en contexte devient responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci. Il peut faire des liens avec son vécu et trouver l'apprentissage plus signifiant.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les disciplines. (Netten, 1994, p. 23)



Les contextes pour le Français et les genres de textes

Le programme du français en immersion est conçu en sorte que les élèves développeront leurs habiletés langagières et leur vision culturelle par le biais de nombreuses occasions variées en communication orale et écrite.

Le contenu du programme du français en immersion est organisé selon une approche d'apprentissage par enquête. Cette approche fournit un contexte authentique pour l'apprentissage du français. Les activités sont donc intégrées et centrées sur le sens et non pas fragmentées et dépourvues de sens. Les élèves peuvent voir les liens dans leur apprentissage et appliquer les compétences langagières, habiletés de travail et valeurs à de nouvelles situations.

Les larges contextes suivants fournissent un cadre pour l'apprentissage de la langue, et permettent l'exploration des idées ayant une valeur durable au-delà de l'expérience scolaire.

- Philosophie et sens de soi : Les élèves explorent leur identité et leur concept de soi.
- Société, culture et histoire : Les élèves étudient les relations avec autrui et leur communauté, la culture, et l'histoire.
- Littérature : Les élèves découvrent divers genres littéraires et une variété d'auteurs.
- Communication : Les élèves examinent des méthodes, formes et questions portant sur la langue, la communication et les médias.
- Environnement et technologie : Les élèves explorent le monde naturel et construisent ainsi que des sujets environnementaux et technologiques.

Chacun de ces contextes est obligatoire au cours de chaque année scolaire. Chaque programme de français en immersion comprend un tableau de contextes. Ce tableau inclut des recommandations de grandes idées et des suggestions de questions captivantes possibles pour exploiter chaque contexte. Ces contextes peuvent être explorés simultanément, et se prêtent à l'intégration des matières.

Voir Annexe B : Types de textes et messages

Voir Annexe C : Continuum des contextes, grandes idées et questions 6-9

Tableau de contextes et types de textes

Le programme du français en immersion est conçu en sorte que les élèves développeront leurs habiletés langagières et leur vision culturelle par le biais de nombreuses occasions variées en communication orale et écrite.

Le contenu du programme du français en immersion est organisé selon une approche d'apprentissage par enquête. Cette approche fournit un contexte authentique pour l'apprentissage du français. Les activités sont donc intégrées et centrées sur le sens et non pas fragmentées et dépourvues de sens. Les élèves peuvent voir les liens dans leur apprentissage et appliquer les compétences langagières, habiletés de travail et valeurs à de nouvelles situations.

Les larges contextes suivants fournissent un cadre pour l'apprentissage de la langue, et permettent l'exploration des idées ayant une valeur durable au-delà de l'expérience scolaire.

- Philosophie et sens de soi : Les élèves explorent leur identité et leur concept de soi.
- Société, culture et histoire : Les élèves étudient les relations avec autrui et leur communauté, la culture, et l'histoire.
- Littérature : Les élèves découvrent divers genres littéraires et une variété d'auteurs.
- Communication : Les élèves examinent des méthodes, formes et questions portant sur la langue, la communication et les médias.
- Environnement et technologie : Les élèves explorent le monde naturel et construit ainsi que des sujets environnementaux et technologiques.

Chacun de ces contextes est obligatoire au cours de chaque année scolaire. Chaque programme de français en immersion comprend un tableau de contextes. Ce tableau inclut des recommandations de grandes idées et des suggestions de questions captivantes possibles pour exploiter chaque contexte. Ces contextes peuvent être explorés simultanément, et se prêtent à l'intégration des matières.

Voir Annexe B : Types de textes et messages

Voir Annexe C : Continuum des contextes, grandes idées et questions 6-9

Tableau de contextes et types de textes

Français (9e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Philosophie et sens de soi	<p>Les carrières Comment puis-je me préparer pour un emploi?</p> <p>Comment est-ce que mon bilinguisme m'aidera à l'avenir? Quelles sont les carrières possibles en français en SK? Quelles sont mes forces et mes faiblesses? Quels sont mes buts à court terme et à long terme?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Magazine Journal quotidien Émission journalistique Publicité Lettre formelle Journal personnel <p><i>Voir aussi Sensibilisation aux carrières</i></p>
	<p>Les transitions Comment vivre avec le changement?</p> <p>Quelles habiletés est-ce que je possède qui m'aideront à gérer des transitions? Comment puis-je affecter le changement si je le crois nécessaire? Quels grands changements historiques ont affecté l'état actuel de ma communauté? Le pays? Le monde? La société?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Livre informatif Émission documentaire Article d'encyclopédie Manuel historique Journal personnel Plan personnel <p><i>Voir aussi Sensibilisation aux carrières (But : Parcours)</i></p>
Société, culture et histoire	<p>La francophonie dans le monde Qu'est-ce que la francophonie?</p> <p>Comment vivent les jeunes dans d'autres pays de la francophonie (activités à l'école et en dehors, sports, loisirs, boulots, soirées)? Quelles sont les ressemblances et les différences entre les cultures francophones des autres pays et celles du Canada? Quel est le rôle de la francophonie dans le monde? Quelles sont les représentations de la francophonie dans le monde? La francophonie évolue-t-elle?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Film de la francophonie Chanson de la francophonie Poésie de la francophonie Texte descriptif Manuel géographique Atlas mondial Guide de voyage Livre documentaire Tableau de comparaison Affiche

Français (9e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
	<p>Passer à l'action Qu'est-ce que je peux faire pour avoir un impact sur la société?</p> <p>Qu'est-ce que la justice sociale? Quels domaines sociaux m'intéressent? Quel est l'impact des pensionnats sur notre société actuelle? Quelles leçons pouvons-nous tirer des appels à l'action de la vérité et la réconciliation? Quels changements sont nécessaires dans la société? Est-ce que je me vois comme activiste?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte informatif • Journal quotidien • Émission ou film journalistique • Publicité • Essai d'opinion • Discours incitatif • Lettre persuasive <p><i>Voir aussi Sciences humaines (But : Pouvoir et autorité) Éducation artistique (Passer à l'action)</i></p>
Littérature	<p>La poésie et la chanson Comment la poésie et la chanson véhiculent-elles des valeurs?</p> <p>Comment les poètes et musiciens ont-ils une influence sur le monde? Quels aspects culturels la poésie et la chanson représentent-elles? Quels sont des aspects particuliers aux chansons canadiennes-françaises? Qu'est-ce que les jeunes francophones aiment écouter en français? Qu'est-ce qui m'attire envers certaines chansons contemporaines? Quels éléments poétiques retrouve-t-on dans la chanson? Y a-t-il une distinction à faire entre poème et chanson?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Émission ou film explicatif • Biographie • Magazine • Paroles de chanson • Poésie canadienne-française • Chanson canadienne-française • Figures de style <p><i>Voir aussi Éducation artistique (Contexte : Passer à l'action)</i></p>
	<p>Les histoires de la tradition orale Quelles histoires sont traditionnellement racontées oralement?</p> <p>Pourquoi certaines formes de littérature se prêtent-elles mieux à l'expression orale? Comment les contes, fables, légendes et mythes représentent-ils leurs cultures d'origine? Qu'est-ce qu'on peut apprendre de ces genres littéraires? Quelles sont les nuances entre conte, fable, légende et mythe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Légende • Mythe • Fable • Conte traditionnel • Poème historique • Chanson folklorique <p><i>Voir aussi Sciences humaines (Thème : Ancienne société indigène de l'Amérique du Nord)</i></p>

Français (9e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Communication	<p>Les variations de la langue Comment la langue varie-t-elle d'une situation à l'autre?</p> <p>Est-ce que la langue française a aussi ses régionalismes comme d'autres langues (accents, dialectes, alternance de codes)? Est-ce que les adolescents ont une façon différente de parler aux adultes dans d'autres pays francophones? C'est quoi l'argot, le joul, le verlan, le chiac? Comment utilise-t-on la langue différemment, selon la situation ou l'intention de communication?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discours descriptif • Dictionnaire • Atlas mondial • Film documentaire • Émission-débat • Film à court-métrage • Dialogue • Tableau de comparaison • Poésie régionale
	<p>Les médias Comment les médias transmettent-ils des messages?</p> <p>Quelle est l'influence des médias? Comment est-ce que les médias peuvent représenter les nuances culturelles, sociales ou politiques? Existe-t-il des biais dans les médias? (Question de neutralité.) Pourquoi est-on attiré vers un certain style de média?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Émission d'infopublicité • Magazine • Publicité radiophonique • Fenêtre contextuelle ou message éclair • Dépliant • Panneau d'affichage • Devise • Discours persuasif • Débat
Environnement et technologie	<p>L'univers Pourquoi les mystères de notre univers sont-ils tellement importants?</p> <p>Comment les éléments de l'univers sont-ils représentés dans la littérature et les chansons? Pourquoi y a-t-il tant d'expressions qui font référence aux éléments du système solaire, p. ex. « avoir la tête dans la lune »? Quels effets le Soleil et la Lune ont-ils sur la Terre et sur la vie terrestre? Quelle est la signification du Soleil et de la Lune dans diverses cultures?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livre descriptif • Article d'encyclopédie • Diagramme • Carte céleste • Photographie • Calendrier • Légende • Poème • Chanson <p><i>Voir aussi Sciences (Domaine : – L'exploration de notre univers)</i></p>

Français (9e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
	<p>La citoyenneté numérique Qu'est-ce que la technologie?</p> <p>Quel est l'impact de la technologie dans ma vie? Comment les avancements technologiques affectent-ils la société? Quelles sont mes responsabilités en matière d'usage de la technologie? Qu'est-ce que cela veut dire être citoyen ou citoyenne numérique? Existe-t-il des avantages et des désavantages à l'emploi des médias sociaux?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discours descriptif • Émission journalistique • Blogue • Message de courrier électronique • Texto • Tweet • Essai d'opinion • Débat

Comment utiliser ce programme d'études

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année peu importe le niveau scolaire et le domaine d'études de l'élève. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière; ils sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les **indicateurs de réalisation** représentent ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Les indicateurs de réalisation représentent ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviation des domaines langagiers	
9VC.1(a)			
9	Niveau scolaire	[VC]	Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
VC	Domaine	[CO]	Compréhension orale
1	Résultat d'apprentissage	[CÉ]	Compréhension écrite
(a)	Indicateur de réalisation	[PO]	Production orale
		[PÉ]	Production écrite

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	Indique ce qui est obligatoire et ce qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	Présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	Présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie
emploi	indique que l'élève a déjà exploré un concept ou une convention, et qu'il est maintenant en train d'y appliquer ses connaissances
approfondit ses connaissances	indique que l'élève continue à faire attention à un concept ou une convention, afin de l'employer correctement. On ne s'attend pas à ce que l'élève maîtrise ces éléments.
explore	indique que l'élève commence à explorer un concept ou une convention. On ne s'attend pas à ce que l'emploi de ces concepts soit évalué.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (Suite)

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

L'élève devra :	L'élève :
<p>9VC.1 Affirmer son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Respecte les échéanciers pour tout projet de communication. b. Présente divers types de communications personnelles et informatives, telles que poèmes, histoires, contes, rapports écrits et oraux, pièces de théâtre, extraits, résumés, lettres, messages publicitaires. c. Détermine ses propres critères de réussite. d. Vérifie, de façon continue, l'atteint de ses propres objectifs de perfectionnement langagier ou de performance. e. Identifie des éléments à améliorer dans ses œuvres écrites, orales et représentées afin de proposer des solutions. f. S'exprime en français à tout instant en salle de classe.

L'élève devra :	L'élève :
<p>9VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des romans d'origine francophone pour adolescents et adolescentes; • la chanson populaire canadienne-française. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Accepte une proposition de lire un roman ou d'écouter une chanson d'expression française. b. Commente les choix de romans pour adolescents. c. Contribue à une exposition de livres, d'auteurs ou d'illustrateurs, p. ex. promotion de livres, palmarès, étalage des livres possibles, jeux de rôles sous forme d'entretiens avec l'auteur, lecture à haute voix d'un extrait. d. Choisit des livres, revues, etc. d'expression française sur des sujets qui l'intéressent pour sa lecture personnelle. e. Discute avec ses pairs à propos un roman qu'il a lu. f. Partage une chanson canadienne-française préférée, p. ex. avec ses camarades de classe. g. Présente ses opinions sous forme électronique pour avoir une rétroaction de son auteur, livre ou artiste préféré, p. ex. dans un blogue, un wiki, une page d'un site Web de classe. h. S'intéresse à lire, à visionner, ou à écouter une variété de produits d'expression française. i. Discute des nuances langagières dans des communications de diverses régions françaises, p. ex. les accents, l'intonation, le vocabulaire, les expressions.

L'élève devra :	L'élève :
<p>9VC.3 Démontrer une appréciation pour la contribution à l'identité canadienne de personnages francophones, métis et des Premières Nations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Choisit et présente certaines vedettes canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations de divers domaines, tels que les sports, la chanson ou la télévision. b. Décrit les contributions de certaines personnalités canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, telles que des explorateurs, des inventeurs, des politiciens, des artistes, des auteurs. c. Parle de l'importance du rôle et de l'influence de certaines personnalités dans leur domaine respectif. d. Explique comment la contribution d'un personnage canadien-français, métis ou des Premières Nations l'a influencé. e. S'intéresse à utiliser des ressources culturelles, physiques et virtuelles, telles que musées, galeries, bibliothèques, sites historiques pour faire une recherche sur un personnage francophone, métis ou des Premières Nations. f. Approfondit ses connaissances sur les réalités de la vie historique ou contemporaine de la francophonie canadienne, des Premières Nations et de peuples métis par une démarche d'enquête.

Compréhension orale

L'élève devra :	L'élève :
<p>9CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'opinion ou la position exprimée par l'émetteur ou l'émettrice;</i> • <i>certains éléments d'un discours argumentatif;</i> • <i>certains éléments des œuvres poétiques canadiennes-françaises, y compris les messages, le rythme et les sons.</i> 	<p>a. Cherche dans le discours les indices qui révèlent la position de l'émetteur face au sujet et justifie son choix d'indices.</p> <p>b. Reformule le point de vue de l'émetteur.</p> <p>c. Fait des hypothèses de la raison pour laquelle l'émetteur aurait ce point de vue.</p> <p>d. Cherche à confirmer ou à infirmer ses hypothèses.</p> <p>e. Analyse une présentation de discours argumentatif (d'opinion, persuasif ou incitatif) pour y chercher des exemples de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • techniques de persuasion, p. ex. volume, ton, gestes, expressions visuelles; • tactiques de propagande, p. ex. témoignage, mouvement, insultes, populisme, analogie, transfert, généralisation. <p>f. Décrit comment les techniques de persuasion et les tactiques de propagande employées dans un discours servent à influencer l'auditeur.</p> <p>g. Explique comment le langage peut être manipulé dans le but d'influencer, p. ex. persuader, camoufler, induire en erreur, subvertir.</p> <p>h. Discute de l'impact de différents moyens de diffusion, p. ex. chaînes de télévision, radio, sites Web.</p> <p>i. Explique les thèmes et les messages qui se dégagent des chansons populaires canadiennes-françaises en écoutant des chansons ou en visionnant des vidéoclips.</p> <p>j. Analyse les éléments qui créent le rythme et le son dans les chansons ou les poèmes canadiens-français, p. ex. la mesure, la répétition, les mots, la structure.</p> <p>k. Identifie certaines qualités de diverses chansons populaires canadiennes-françaises, p. ex. rythmée, classique, douce, monotone, révoltée, calme, sentimentale, profonde, légère, triste, hermétique, mélodique, ennuyeuse, énervante, lyrique.</p> <p>l. Décrit les émotions qu'il éprouve en écoutant une chanson ou un poème canadien-français et comment les éléments poétiques contribuent à sa réaction.</p> <p>m. Explique comment les thèmes des chansons ou des poèmes canadiennes-françaises pourraient être pertinents pour lui en tant que jeune vivant en Saskatchewan.</p> <p>n. Compare les chansons ou vidéoclips d'une variété de compositeurs / interprètes ou d'un même compositeur / interprète, en fonction d'éléments tels que thèmes privilégiés, style ou influence de son lieu d'origine.</p>

L'élève devra :	L'élève :
<p>9CO.2 Utiliser des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>s'informer sur les conditions d'écoute et l'émetteur ou l'émettrice pour orienter son écoute;</i> • <i>recourir à différentes stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur;</i> • <i>réagir à certains passages d'une chanson populaire canadienne-française en exprimant ses sentiments, ses émotions et ses opinions;</i> • <i>examiner comment les techniques et les éléments caractéristiques d'une publicité contribuent à la transmission du message;</i> • <i>faire une objectivation sur ses compétences d'écoute en fonction du type de message oral, des conditions d'écoute ou de l'intention d'écoute.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> a. Explique la nécessité de s'informer sur l'émetteur pour se préparer à l'écoute (p. ex. faire des lectures préalables ou consulter des personnes-ressources) en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet. b. Détermine l'objectif de l'émetteur, p. ex. informer, divertir, aider à résoudre des problèmes, faire acquérir de nouveaux concepts. c. Anticipe les conditions d'écoute ou de visionnement en se basant sur certains indices tels que la longueur du discours, la connaissance du sujet ou de la source, le vocabulaire et le type de discours dans lequel le message sera présenté. d. Se familiarise avec le sujet et la structure textuelle des discours (narrative et informative) du genre du message. e. Repère les structures organisationnelles du discours. f. Adapte ses stratégies d'écoute à partir de ses connaissances antérieures et selon l'intention. g. Résume le message du locuteur. h. Détermine si le locuteur reste fidèle au sujet et s'il n'a pas pris une direction qui n'ajoute rien au sujet principal. i. Note en style télégraphique (mots-clés seulement) l'information qui pose problème pour y revenir plus tard. j. Vérifie ses connaissances antérieures et reformule ses premières hypothèses d'un point de vue nouveau et en les examinant plus à fond. k. Exprime et justifie ses sentiments face à la chanson écoutée, aux passages qui l'ont particulièrement affecté(e) ou aux passages choisis par l'enseignant ou l'enseignante, p. ex. emporté, triste, fatigué, heureux, inquiet. l. Justifie sa réaction et son opinion par des exemples illustratifs précis et des raisons claires. m. Résume, récapitule, paraphrase et rédige un résumé, p. ex. contenu ou message, style, thèmes, musique. n. Décrit comment un message ou un sujet peut être représenté dans différentes oeuvres orales. o. Compare le rôle des indices verbaux et non verbaux dans la compréhension. p. Affirme, critique et juge la pertinence des idées exprimées et la façon de les exprimer. q. Évalue l'efficacité du message. r. Fait des hypothèses sur l'inclusion des éléments d'une publicité selon le public visé et le produit ou le service à vendre. s. Distingue les faits des opinions, valeurs et attitudes telles qu'avancées par l'émetteur de la publicité. t. Explique le rôle de chaque technique et tactique utilisée sur la portée du message. u. Reconnaît que les valeurs exprimées ou sous-entendues, dépendent des valeurs des producteurs du média. v. Se pose des questions, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • Quels facteurs m'ont facilité la tâche d'écoute ou de visionnement? • Quels facteurs ont constitué des difficultés lors de la tâche d'écoute ou de visionnement? w. Explique les stratégies employées lors de l'écoute ou du visionnement d'un message publicitaire, d'une chanson ou d'un vidéoclip ou d'un autre discours oral telles que :

- écoutes ou visionnements successifs orientés par les thèmes centraux spécifiques;
- prise de conscience des rapports textes/images et paroles/musique;
- attention portée à la récurrence de certaines informations importantes ou dans la structure de la chanson (refrain, mots-clés);
- non-nécessité de comprendre le sens de chaque mot du message;
- anticipation du contenu et de la forme du message à partir du thème et de l'intention de celui-ci;
- repérage de voix différentes.

Compréhension écrite

L'élève devra :	L'élève :
<p>9CE.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les éléments d'un texte argumentatif qui renforcent le message; • l'information et la structure dans un texte descriptif; • les messages véhiculés par divers textes narratifs et les éléments particuliers à chaque type de récit; • les valeurs véhiculées dans des textes poétiques canadiens-français. 	<p>a. Donne des exemples de textes où l'objectif est d'influencer, p. ex. lettre ouverte, annonce publicitaire, annonce éclair, dépliant, fenêtre contextuelle.</p> <p>b. Compare des textes d'opinion (p. ex. critiques de livres ou de films pour enfants) et relève les diverses façons d'exprimer une réaction favorable ou défavorable ou plus nuancée.</p> <p>c. Analyse un texte argumentatif (d'opinion, persuasif ou incitatif) pour y chercher des exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'éléments qui renforcent la persuasion, p. ex. images, animation, ponctuation, caractères, couleur, mise en page; • de tactiques de propagande, p. ex. témoignage, insultes, populisme, analogie, transfert, généralisation. <p>d. Analyse comment un texte argumentatif peut influencer ses désirs (p. ex. sexualité, beauté, richesse, popularité, gourmandise, engagement) ou son comportement.</p> <p>e. Explique comment le langage peut être manipulé dans le but d'influencer, p. ex. persuader, camoufler, induire en erreur, subvertir.</p> <p>f. Discute de l'impact de différents moyens de diffusion, p. ex. journal, réseaux sociaux, dépliants, blogs, sites Web.</p> <p>g. Analyse quelles sortes de mots (adjectifs, adverbes, verbes, noms, déterminants) sont employés dans un texte descriptif tel qu'une biographie, la description d'un phénomène, un extrait de récit.</p> <p>h. Explique comment le choix de vocabulaire du texte descriptif contribue à la description ou à l'image invoquée.</p> <p>i. Identifie dans un texte descriptif les caractéristiques, les aspects, les sous-aspects du sujet.</p> <p>j. Partage son interprétation du message dans un conte, un mythe, une légende ou une fable.</p> <p>k. Fait des liens entre le message d'un conte, d'un mythe, d'une légende ou d'une fable et son expérience personnelle.</p> <p>l. Compare les éléments particuliers de divers récits narratifs tels que le conte, le mythe, la légende et la fable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'intention, p. ex. une fable comporte une morale; • les personnages et leurs rôles; • le style d'écriture; • le choix de mots; • le point de vue; • l'imagerie; • le lieu et le temps; • la structure. <p>m. Explique comment des textes narratifs de différents genres peuvent communiquer des messages semblables, p. ex. une légende autochtone et une fable de La Fontaine présentant une même morale.</p> <p>n. Explique comment les valeurs sont véhiculées dans un poème canadien-français ou une chanson canadienne-française, p. ex. thèmes, choix de vocabulaire, images créées, comparaisons, métaphores.</p> <p>o. Décrit :</p>

- les émotions qu'il éprouve en lisant un poème canadien-français ou une chanson canadienne-française;
- comment les éléments poétiques contribuent à sa réaction au texte poétique.

p. Exprime son interprétation des opinions, valeurs ou sentiments véhiculés dans un poème canadien-français ou une chanson canadienne-française.

q. Compare les valeurs véhiculées dans un poème canadien-français ou une chanson canadienne-française à ses propres valeurs.

L'élève devra :	L'élève :
<p>9CE.2 Utiliser une gamme de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture à partir des composantes textuelles; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ proposer de nouvelles hypothèses ou prédictions; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures; ◦ se servir d'une variété de ressources imprimées et non imprimées pour se renseigner; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir à la lecture aux niveaux littéral, interprétatif et critique; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur ou de lectrice. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Détermine l'organisation des idées et la structure du texte. b. Identifie le contenu général d'un texte et choisit les passages qui contiennent l'information désirée en survolant le texte. c. Consulte les composantes des textes pour aider à établir son intention de lecture, faire des prédictions et choisir les textes pour se renseigner ou se divertir : <ul style="list-style-type: none"> • textes informatifs (titre, sous-titres, table des matières, titres de chapitres, graphiques, illustrations, index, glossaire, bibliographie, source); • textes narratifs (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, table des matières avec titres de chapitres s'il y a lieu). d. Prépare un organisateur graphique correspondant à la structure du texte afin de prendre des notes et d'organiser les idées. e. Calcule comment les facteurs suivants pourront influencer l'expérience de la lecture du texte : <ul style="list-style-type: none"> • la longueur du texte : <ul style="list-style-type: none"> ◦ estime le nombre de séances nécessaires pour lire le texte. • sa familiarité avec le sujet traité : <ul style="list-style-type: none"> ◦ évalue ses connaissances sur le sujet; ◦ explore la possibilité d'obtenir de l'aide. • sa familiarité avec la tâche à réaliser : <ul style="list-style-type: none"> ◦ valorise son expérience face à une tâche semblable; ◦ fait l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche; ◦ fait le découpage des étapes de réalisation; ◦ s'informe sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.); ◦ s'informe sur les critères de réussite. • la complexité de la tâche à réaliser : <ul style="list-style-type: none"> ◦ détermine si la tâche comporte plusieurs étapes; ◦ vérifie si certaines étapes de lecture peuvent être associées à certaines étapes de la tâche; • le temps dont il dispose pour la lecture et pour la réalisation de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> ◦ vérifie le temps dont il dispose pour réaliser la tâche; ◦ vérifie s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation. f. Lit attentivement pour comprendre des concepts nouveaux et complexes, lire des textes techniques, retenir des informations détaillées et lire de façon critique en vue d'évaluer les idées, les arguments et les exemples. g. Active ses connaissances antérieures pour orienter sa lecture. h. Confirme ou infirme ses prédictions et les modifie au besoin. i. Émet de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur ses nouvelles connaissances. j. Reconnaît immédiatement des expressions ou des mots familiers. k. Reconnaît que ses perceptions erronées peuvent être la cause d'un bris de compréhension. l. Confirme le sens du texte à partir de ses nouvelles connaissances : <ul style="list-style-type: none"> • valide les nouvelles connaissances en utilisant le contexte; • remplace les perceptions erronées par ses nouvelles connaissances; • recherche le sens des mots nouveaux ou des informations supplémentaires en consultant les ressources dont il dispose; • cherche le sens de mots inconnus dans le contexte du texte. m. Distingue sens propre et sens figuré. n. Relève des expressions idiomatiques, des figures de style, des comparaisons et des métaphores intéressantes.

- o. Comprend un petit mot à l'intérieur d'un mot plus grand pour déduire le sens, et regarde les préfixes et les suffixes.
- p. Regarde la place d'un mot dans une phrase pour anticiper celui qui suit, p. ex. un verbe va suivre un nom, un adjectif va suivre un nom.
- q. Réorganise le contenu d'un texte à partir d'un organisateur graphique.
- r. Relie les idées principales aux idées secondaires et à certains détails à l'aide d'un organisateur graphique.
- s. Explique son choix de représentation graphique.
- t. Relève les passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou de souvenirs en lien avec ses expériences personnelles.
- u. Partage ses réactions à ses lectures personnelles (impressions, remarques générales, liens avec sa vie, commentaires sur les points précis, questions provoquées par la lecture).
- v. Valide ses réactions aux textes lus par le biais d'une variété de stratégies, p. ex. cite des passages du texte, prédit la suite dans la trame narrative ou le comportement des personnages, établit des liens avec ses propres expériences, connaissances ou lecture antérieures.
- w. Représente ses réactions de plusieurs façons (dramatisation, illustration, fascicule publicitaire sur les personnages, montage d'une galerie de personnages ou d'évènements).
- x. Évalue l'influence des facteurs sur la situation de lecture et prend les dispositions nécessaires.
- y. Compare la façon dont différentes œuvres écrites, orales ou visuelles présentent un même sujet ou un même message.
- z. Répond à des questions telles que :
 - Qu'est-ce qui me cause le plus de difficulté quand j'essaie de comprendre ce que je lis?
 - Qu'est-ce que je pourrais faire pour mieux comprendre ce que je lis?
 - Qu'est-ce que je fais quand je rencontre un mot ou une expression que je ne comprends pas?
 - Quelles stratégies est-ce que j'ai utilisées pour comprendre?
 - Est-ce que j'ai dû changer de stratégies pendant ma lecture? Comment ai-je fait? Pourquoi? Est-ce que cela a fonctionné?

Production orale

L'élève devra :	L'élève :
<p>9PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>présenter un message argumentatif qu'il ou elle a produit;</i> • <i>exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives;</i> • <i>faire la lecture expressive d'un texte ou d'un extrait de texte qu'il ou elle a choisi.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> a. Produit un discours d'opinion dans lequel il utilise des techniques de persuasion. b. Crée un message persuasif tel qu'une campagne publicitaire pour un événement, une cause sociale/environnementale/humanitaire, une activité ou une idée. c. Prépare des messages incitatifs, tels que des annonces orales pour les événements au sein de l'école ou de la communauté, p. ex. visites, spectacles, Concours d'art oratoire, festivals, campagne de nettoyage autour de l'école. d. Sélectionne les éléments qui auront le plus d'impact sur le public visé. e. Utilise des techniques de persuasion dans différentes situations : débat, discours, radio et sites Web interactifs, diatribe, rap. f. Utilise une gamme d'expressions pour décrire les situations et les événements. g. Se sert du vocabulaire, des expressions et des structures de la langue française vus dans d'autres domaines d'étude. h. Utilise un vocabulaire varié dans des situations de communication spontanées. i. Communique de façon instinctive et autonome lors d'une discussion interactive. j. Compare des expressions imagées de langues qu'il connaît (p. ex. métaphores, comparaisons, expressions idiomatiques, régionales, familières et argotiques) pour comprendre la réalité qu'elles reflètent. k. Utilise des adjectifs vus dans les activités de compréhension pour parler de la chanson populaire canadienne-française, p. ex. rythmée, classique, douce, monotone, révoltée, calme, sentimentale, profonde, légère, triste, hermétique, mélodique, ennuyeuse, énervante, lyrique. l. Joue avec la langue dans son parler quotidien. m. Prend en considération son auditoire et le type de texte qu'il lit. n. S'exerce avant la lecture en explorant une large gamme d'émotions, p. ex. enthousiasme, tristesse, colère, surprise. o. Comprend bien les nuances du texte afin d'en faire une lecture expressive. p. Partage sa lecture (en public ou enregistrée) d'un extrait d'un livre préféré. q. Démontre et améliore sa compétence dans des contextes divers, p. ex. lecture devant les pairs, lecture devant les élèves plus jeunes, lecture devant les adultes, lecture enregistrée, lecture à la radio scolaire, lecture accompagnée d'un support sonore, visuel ou autre.

L'élève devra :	L'élève :
<p>9PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour sa production orale en fonction de la situation de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française à ses apprentissages; • participer oralement aux activités d'observation et d'interprétation, d'analyse et d'évaluation; • faire une objectivation sur sa production orale. 	<p>a. Détermine son intention de communication, p. ex. inviter, inciter, convaincre, divertir, informer, donner des directives, conseiller.</p> <p>b. Choisit son sujet.</p> <p>c. Précise son auditoire et sélectionne les informations ou le contenu en fonction de son auditoire.</p> <p>d. Formule des questions pertinentes pour orienter sa planification en fonction de son intention, son sujet et son auditoire.</p> <p>e. Note les informations qu'il va utiliser (p. ex. témoignages, faits, statistiques, opinions) pour appuyer son intention de communication, choisit et organise l'information ou le contenu.</p> <p>f. Tient compte de la situation dans laquelle se déroule sa présentation orale et détermine ses besoins, p. ex. lieu, durée, possibilités de supports visuels, degré de formalité de la situation.</p> <p>g. Consulte diverses sources pour produire son message (personnes, documents, sites Internet, documentaires) s'il y a lieu.</p> <p>h. Conçoit une introduction intéressante et une conclusion appropriée.</p> <p>i. Établit un ordre pour la présentation des informations, idées, arguments, etc.</p> <p>j. Détermine les moyens pour marquer ces liens entre informations ou idées et assure les transitions, p. ex. pauses, intonations, marqueurs de relation.</p> <p>k. Parle clairement et correctement selon la situation de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise correctement les temps verbaux nécessaires pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir; • utilise correctement les expressions marquant la possession; • utilise la terminologie appropriée pour parler de ses productions orales ou écrites. <p>l. Reconnaît et corrige les anglicismes sémantiques les plus courants, p. ex. Il m'a posé une question et non pas Il m'a demandé une question, Je veux simplement voir et non pas Je veux juste voir, Peut-être que je pourrais et non pas Peut-être que je peux.</p> <p>m. Analyse les expressions idiomatiques de différents groupes d'âge ou groupes culturels et constate que les mots, les expressions et l'accent diffèrent selon l'origine de chaque personne.</p> <p>n. Explore l'usage des expressions des jeunes francophones en les incorporant dans son parler quotidien.</p> <p>o. Utilise les mots et les groupes de mots ou les énoncés qui assurent la clarté et l'efficacité du message (p. ex. mots qui incitent l'auditoire à agir, termes précis) pendant sa présentation.</p> <p>p. Explique et analyse les stratégies qu'il emploie pour comprendre et pour s'exprimer.</p> <p>q. Pose des questions réfléchies et pertinentes pour clarifier sa compréhension de concepts, de sujets, d'idées et d'informations.</p> <p>r. S'exprime avec confiance dans diverses situations de classe, de recherche d'informations et de contacts sociaux, formelles et informelles.</p> <p>s. Conserve le temps et le mode de verbes d'un bout à l'autre pour assurer la cohérence de la communication.</p> <p>t. Expérimente l'usage de plusieurs registres de langue dans une variété de contextes, de situations et de groupes sociaux.</p> <p>u. Se pose des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les points forts de ma présentation orale? • Qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ma présentation orale? • Comment vais-je améliorer ma présentation orale? <p>v. Évalue l'impact des conditions de présentation telles que le temps alloué, la disponibilité des soutiens techniques, l'ordre des présentations, la période de questions et la forme finale du discours, sur la présentation.</p>

w. Planifie les dispositions nécessaires à changer à l'avenir.

Production écrite

L'élève devra :	L'élève :
<p>9PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte argumentatif cohérent; • un texte descriptif qui décrit une place, une personne, un évènement ou une situation; • un texte narratif cohérent; • des textes poétiques dont les images créées évoquent des sentiments ou des émotions. 	<p>a. Considère, à partir des lectures, les diverses façons dont les auteurs expriment leurs goûts, leurs sentiments ou leurs opinions.</p> <p>b. Transforme un court texte ou message (p. ex. un conte de fées, une nouvelle journalistique) en un texte argumentatif exprimant goûts, sentiments ou opinions.</p> <p>c. Rédige :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte d'opinion (p. ex. lettre formelle, essai d'opinion, analyse littéraire) dans lequel : <ul style="list-style-type: none"> ◦ il inclut une introduction, un développement et une conclusion; ◦ il défend un point de vue sur une question ou un sujet à caractère philosophique, politique, scientifique ou social; ◦ il exprime les opinions à l'aide des faits; ◦ il utilise les marqueurs de relation qui conviennent, p. ex. comme, parce que, contrairement à, mais, à cause de, donc; ◦ il emploie le vocabulaire et les techniques de persuasion convenables au genre choisi; <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte persuasif (p. ex. discours de débat, lettre ouverte, critique littéraire) dans lequel : <ul style="list-style-type: none"> ◦ il inclut une introduction, un développement et une conclusion; ◦ le but est de convaincre ou de persuader le lecteur; ◦ il présente les arguments à l'aide des faits; ◦ il utilise les marqueurs de relation qui conviennent (p. ex. étant donné, dans l'intention de, malgré que, par contre, au lieu de); ◦ il emploie le vocabulaire et les techniques de persuasion convenables au genre choisi; <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte incitatif (p. ex. discours de campagne, éditorial, publicité) dans lequel : <ul style="list-style-type: none"> ◦ il inclut une introduction, un développement et une conclusion; ◦ le but est de faire réagir; ◦ il présente les idées ou les suggestions à l'aide des faits; ◦ il utilise les marqueurs de relation qui conviennent, p. ex. si, pour, dans ce but, afin de, de crainte que, en conséquence; ◦ il emploie le vocabulaire et les techniques de persuasion convenables au genre choisi. <p>d. Écrit un texte descriptif tel qu'une biographie, la description d'un phénomène ou un passage de récit.</p> <p>e. Approfondit dans son texte descriptif les caractéristiques, les aspects, les sous-aspects et les catégories de son sujet.</p> <p>f. Utilise un vocabulaire imagé et varié pour décrire les éléments de son texte descriptif.</p> <p>g. Transforme un court texte narratif en changeant le point de vue du narrateur, p. ex. réécrire un conte en changeant le point de vue d'un narrateur extérieur au point de vue d'un personnage qui a été impliqué dans le conte.</p> <p>h. Transforme un texte courant en conte, légende, mythe ou fable.</p> <p>i. Rédige un conte, une légende, un mythe ou une fable (x, y, z):</p>

- en démontrant les éléments de la narration (situation initiale, événement déclencheur, plusieurs péripéties, point culminant, dénouement, situation finale);
 - en respectant la structure et les éléments caractéristiques du genre choisi;
 - en établissant la dynamique entre les personnages.
- j. Transforme un court texte courant ou narratif en texte poétique.
- k. Rédige divers genres de textes poétiques (p. ex. calligramme, chanson, haïku, sonnet) pour exprimer ses sentiments ou ses opinions.
- l. Utilise un vocabulaire imagé et varié pour enrichir ses textes poétiques.
- m. Incorpore différentes figures de style (p. ex. métaphore, hyperbole, répétition) dans ses créations poétiques.

L'élève devra :	L'élève :
<p>9PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés clairs, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour divers sujets en tenant compte de : <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>son intention de communication;</i> ◦ <i>son sujet;</i> ◦ <i>les ressources disponibles;</i> ◦ <i>l'envergure de la tâche;</i> ◦ <i>les procédures établies;</i> ◦ <i>la présentation finale du texte;</i> • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • évaluer son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Détermine son intention de communication, p. ex. inviter, inciter, convaincre, divertir, informer, donner des directives, conseiller, critiquer, donner son opinion. b. Formule des questions pertinentes pour orienter sa recherche d'idées en fonction de son sujet, son intention d'écriture et le public visé. c. Cerne la structure, le genre et le registre de langue selon son intention d'écriture, p. ex. chanson, poème, opinion, livre pour enfant, conte, message publicitaire, rapport, sondage, comparaison, registre standard ou familier. d. Cerne les caractéristiques de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> • prend conscience de son intérêt ou de ses connaissances par rapport au sujet; • s'informe sur : <ul style="list-style-type: none"> ◦ les exigences minimales en ce qui concerne le contenu; ◦ les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires; ◦ la forme finale du produit (manuscrit, saynète, vidéo, enregistrement audio, informatisé); ◦ la date d'échéance; ◦ les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.). e. Participe à l'élaboration des critères d'une échelle d'appréciation pour le produit final avec l'enseignant. f. Prévoit une façon d'aborder les situations pouvant poser problème avant d'arrêter son choix. g. Génère et organise les idées à l'aide d'organiseurs graphiques ou d'un plan, p. ex. par ordre chronologique, par ordre d'importance. h. Regroupe les informations autour de deux idées ou plusieurs. i. Rédige un brouillon : <ul style="list-style-type: none"> • rédige une introduction ou un début apte à capter l'intérêt du lecteur; • rédige une conclusion ou une fin qui résume, boucle ou laisse le lecteur en suspens; • écrit sans s'arrêter pour corriger la forme; • note, en cours de rédaction, ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot et quant à l'orthographe grammaticale (p. ex. les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs, inappropriés au contexte ou au public) pour y revenir en cours de vérification. j. Révise :

- se relit :
 - lit sa production à haute voix à soi-même, à un camarade de classe ou à l'enseignant;
 - respecte ou modifie au besoin le plan de travail établi;
 - explique l'importance de respecter les conventions d'écriture pour communiquer clairement;
 - vérifie son plan ou son organisateur graphique pour s'assurer qu'aucune information ou idée n'a été oubliée;
- modifie son texte pour l'enrichir :
 - vérifie le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe;
 - relie les idées principales aux idées secondaires tout au long d'un texte;
 - ajoute, enlève, raye, change les informations ou les idées;
 - clarifie et précise sa pensée suite à sa réflexion personnelle et à la consultation de ses pairs;
 - rédige des phrases complexes pour varier la structure de ses productions écrites, p. ex. en fusionnant deux phrases par subordination.

k. Corrige :

- respecte la notion que les erreurs tolérées à l'oral ne le sont pas à l'écrit;
- s'appuie sur les conventions langagières explorées (ponctuation, majuscules, orthographe, structure, registre de langue, point de vue) en classe et sur des outils de référence tels que les dictionnaires (imprimés et en ligne), grammaires, tableaux de conjugaison et logiciels (correcteurs);
- apporte les corrections ou changements suggérés (après consultation avec l'enseignant ou ses pairs) qui à son avis rendraient son texte plus juste et plus correct;
- emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - la conjugaison des verbes :
 - les verbes irréguliers aux temps les plus usuels;
 - l'indicatif présent;
 - le passé composé avec l'auxiliaire avoir, sans accord au participe, p. ex. j'ai éternué;
 - le futur simple;
 - l'impératif présent;
 - le subjonctif présent après « il faut que », p. ex. il faut que je vienne;
 - l'infinitif présent, p. ex. il veut danser, vous êtes prêts à manger;
 - le féminin des mots qui se terminent en :
 - er, p. ex. la dernière;
 - teur, p. ex. la directrice;
 - une consonne qui se double avant le e, p. ex. une Canadienne;
 - le pluriel des mots qui se terminent en :
 - ail, p. ex. les travaux, des chandails;
 - eau, p. ex. les beaux chapeaux;
 - eu, p. ex. les cheveux;
 - ou, p. ex. les hiboux;
 - la formulation des adverbes à partir des adjectifs au féminin, p. ex. heureusement;
 - l'ordre de la phrase au temps composé : verbe et adverbe, verbe et locution adverbiale de négation, verbe et pronom complément;
 - une variété de structures de phrases, p. ex. simple, complexe, interrogative, déclarative;
 - la correction des anglicismes les plus courants, p. ex. Il cherche ses chaussures et non pas Il regarde pour ses chaussures, Elle a épousé Jean-Luc et non pas Elle a marié Jean-Luc, Ils étaient dans le train et non pas Ils étaient sur le train;
 - la ponctuation :
 - la virgule dans l'énumération, dans l'apposition et après l'indication d'une circonstance;
 - les points de suspension;
 - le tiret dans le dialogue;
 - le point d'interrogation;
 - le point d'exclamation.
- approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants :

- la conjugaison des verbes :
 - les verbes pronominaux aux temps usuels, p. ex. ils se sont levés;
 - le passé composé avec être avec accord du participe, p. ex. elles sont venues;
 - l'imparfait;
 - le conditionnel présent;
 - le subjonctif présent lorsque le verbe précédent exprime la volonté, le désir, le refus, la crainte, p. ex. il veut que tu viennes;
- le féminin des mots qui se terminent en –f, p. ex. vif / vive;
- le pluriel en « s » des mots qui se terminent en –al, p. ex. des festivals;
- les pronoms :
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom interrogatif, p. ex. qui, laquelle, qu'est-ce qui;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom possessif, p. ex. Est-ce ta mitaine? Oui, c'est la mienne;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom démonstratif, p. ex. J'aime celle-là, mais je préfère celui-ci;
- l'ordre des pronoms dans la phrase, p. ex. vous nous écoutez;
- la ponctuation :
 - les parenthèses pour expliquer;
 - les points de suspension;
- Explore les éléments suivants :
 - la ponctuation :
 - le point-virgule entre deux propositions.

l. Écrit lisiblement ou utilise un traitement de texte.

m. Publie (assemble et imprime le texte, ajoute les illustrations).

n. Élabore correctement une bibliographie et une table des matières le cas échéant.

o. Présente son texte à un public.

p. Discute de sa capacité à élaborer un plan de travail.

q. Fait une objectivation de son travail en se posant des questions, telles que :

- Comment est-ce que suivre les étapes du processus d'écriture m'a aidé à rédiger quelque chose de qualité?
- Qu'est-ce qui a présenté un défi pour moi lors de la rédaction? Comment est-ce que je l'ai surmonté?
- Pourquoi ai-je décidé de ne pas utiliser certaines informations ou idées que j'avais indiquées dans mon organisateur graphique?
- Est-ce que ma production écrite respecte mon intention d'écriture et le public pour lequel j'ai décidé d'écrire?
- Qu'est-ce que je pourrais faire la prochaine fois pour avoir un meilleur produit?

Aperçu des trois niveaux scolaires 7e - 9e année

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
<p>7VC.1 S'engager dans son processus d'apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<p>8VC.1 Approfondir son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<p>9VC.1 Affirmer son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>
<p>7VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française destinées aux adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • romans jeunesse et albums pour adolescents; • pièces de théâtre, vidéoclips ou films. 	<p>8VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française pour adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des bandes dessinées ou des courts métrages d'animation; • des émissions radiophoniques, télévisées ou transmises électroniquement. 	<p>9VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des romans d'origine francophone pour adolescents et adolescentes; • la chanson populaire canadienne-française.
<p>7VC.3 Respecter la diversité dans sa relation avec les autres.</p>	<p>8VC.3 Explorer la diversité culturelle au Canada, y compris la diversité des cultures francophones, métisses et des Premières Nations.</p>	<p>9VC.3 Démontrer une appréciation pour la contribution à l'identité canadienne de personnages francophones, métis et des Premières Nations.</p>

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
Compréhension orale		
<p>7CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> les idées principales explicites et les idées secondaires d'un discours informatif; les éléments d'un message argumentatif qui peuvent influencer sa façon de penser ou son comportement; la dynamique des personnages dans un discours narratif et son impact sur le déroulement de l'histoire. 	<p>8CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> la distinction entre les faits, les opinions, les hypothèses dans un discours informatif ou explicatif; le point de vue exprimé par le locuteur; certains éléments caractéristiques des œuvres poétiques, y compris le langage imagé, le rythme et les sons, et leur contribution à la transmission du message. 	<p>9CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'opinion ou la position exprimée par l'émetteur ou l'émettrice; certains éléments d'un discours argumentatif; certains éléments des œuvres poétiques canadiennes-françaises, y compris les messages, le rythme et les sons.
<p>7CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension d'un message oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer son intention d'écoute en faisant des prédictions; choisir différentes stratégies pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses goûts, de ses opinions et de ses expériences personnelles; évaluer l'efficacité de certaines techniques de transmission d'un message; faire une objectivation de ses pratiques d'écoute. 	<p>8CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer son intention d'écoute en examinant la situation d'écoute et en établissant des hypothèses; choisir différentes stratégies en fonction de la situation d'écoute pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; réagir aux éléments caractéristiques des œuvres poétiques, en exprimant ses goûts, ses sentiments ou ses opinions; faire une objectivation sur ses compétences d'écoute. 	<p>9CO.2 Utiliser des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> s'informer sur les conditions d'écoute et l'émetteur ou l'émettrice pour orienter son écoute; recourir à différentes stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur; réagir à certains passages d'une chanson populaire canadienne-française en exprimant ses sentiments, ses émotions et ses opinions; examiner comment les techniques et les éléments caractéristiques d'une publicité contribuent à la transmission du message; faire une objectivation sur ses compétences d'écoute en fonction du type de message oral, des conditions d'écoute ou de l'intention d'écoute.

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
Compréhension écrite		
<p>7CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les causes et effets ou les problèmes et solutions dans un texte informatif ou explicatif; • les éléments d'un texte argumentatif, qui peuvent influencer sa façon de penser ou son comportement; • la dynamique des personnages dans un récit narratif; • le rythme et l'utilisation du vocabulaire dans des textes poétiques. 	<p>8CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales implicites dans une variété de textes informatifs; • les informations factuelles, les opinions et les hypothèses dans des textes courants; • le point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • les éléments de la narration et de la description dans un texte narratif; • les rôles du texte et de l'image dans un texte narratif illustré; • la métaphore, la comparaison et la personnification dans des textes poétiques. 	<p>9CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les éléments d'un texte argumentatif qui renforcent le message; • l'information et la structure dans un texte descriptif; • les messages véhiculés par divers textes narratifs et les éléments particuliers à chaque type de récit; • les valeurs véhiculées dans des textes poétiques canadiens-français.
<p>7CÉ.2 Utiliser une variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p>	<p>8CÉ.2 Utiliser une grande variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture en fonction de ses besoins et de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ◦ utiliser diverses sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir au texte à partir du point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur. 	<p>9CÉ.2 Utiliser une gamme de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture à partir des composantes textuelles; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ proposer de nouvelles hypothèses ou prédictions; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures; ◦ se servir d'une variété de ressources imprimées et non imprimées pour se renseigner; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir à la lecture aux niveaux littéral, interprétatif et critique; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur ou de lectrice.

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
<ul style="list-style-type: none"> • expliquer sa sélection de textes en fonction de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ◦ organiser l'information essentielle triée du texte; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ◦ utiliser une variété de sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • justifier sa réaction à divers textes en faisant part de ses opinions, de ses goûts et de son vécu; • évaluer ses compétences de lecteur ou de lectrice. 		

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
Production orale		
<p>7PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter une histoire en faisant ressortir les éléments dramatiques d'une situation proposée; • se faire comprendre dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives. 	<p>8PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un problème et des solutions possibles; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • contribuer à des discussions de groupe de travail. 	<p>9PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un message argumentatif qu'il ou elle a produit; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • faire la lecture expressive d'un texte ou d'un extrait de texte qu'il ou elle a choisi.
<p>7PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu, les structures textuelles des discours et le contenu linguistique appropriés à son intention de communication et aux intérêts et besoins du public; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • ajuster les éléments prosodiques, le contact visuel et le non-verbal avec les interlocuteurs, pour assurer la compréhension et le bon déroulement de la prise de parole ou de la discussion; • faire une objectivation de sa production orale. 	<p>8PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préparer sa production orale en fonction de son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • s'exprimer clairement et avec fluidité et précision dans des situations différentes; • faire une objectivation de sa production orale. 	<p>9PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour sa production orale en fonction de la situation de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française à ses apprentissages; • participer oralement aux activités d'observation et d'interprétation, d'analyse et d'évaluation; • faire une objectivation sur sa production orale.

Français en immersion 7	Français en immersion 8	Français en immersion 9
Production écrite		
<p>7PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant avec introduction, développement et conclusion; • un texte argumentatif qui vise à persuader ou à inciter; • un récit narratif dans lequel il ou elle établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions; • un texte poétique rythmique. 	<p>8PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant qui présente des informations factuelles et pertinentes; • un récit cohérent dans lequel il ou elle établit la dynamique entre les personnages; • un texte narratif illustré dans lequel les images appuient le texte ou le texte appuie les images; • des textes poétiques qui comprennent la métaphore, la comparaison et la personnification. 	<p>9PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte argumentatif cohérent; • un texte descriptif qui décrit une place, une personne, un évènement ou une situation; • un texte narratif cohérent; • des textes poétiques dont les images créées évoquent des sentiments ou des émotions.
<p>7PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement, et avec fluidité et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu et la présentation finale en fonction des intérêts et des besoins du public; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • faire une objectivation de son processus d'écriture. 	<p>8PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes clairement, avec précision et variété de style, de vocabulaire et de registre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir des plans de travail, y compris un plan de recherche, en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> ◦ son intention de communication ◦ son sujet ◦ les ressources disponibles ◦ les procédures établies ◦ la présentation finale du texte • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • réfléchir sur son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de recherche. 	<p>9PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés clairs, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour divers sujets en tenant compte de : <ul style="list-style-type: none"> ◦ son intention de communication; ◦ son sujet; ◦ les ressources disponibles; ◦ l'envergure de la tâche; ◦ les procédures établies; ◦ la présentation finale du texte; • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • évaluer son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de travail.

Lexique

Accueillir

Accepter d'être exposé à quelque chose et en manifester une disposition favorable face à cela.

Allitération

La répétition des sons des mots qui commencent par la même consonne.

Anglicisme phonétique

Les anglicismes phonétiques touchent à la prononciation des mots. On commet un anglicisme phonétique quand on prononce un mot français à l'anglaise. Par exemple, dire « zou » plutôt que « zo », sous l'influence du mot anglais zoo.

Calembour

Un jeu de mot qui joue uniquement sur le double sens d'un même mot ou d'un groupe de mots, p. ex. mer et mère.

Champ lexicale

L'ensemble des mots qui ont la même racine étymologique, qui appartiennent à la même famille, p. ex. école, écolier, écolière, scolaire.

Champ sémantique

L'ensemble des mots et des notions qui se rapportent à un même domaine conceptuel ou psychologique, p. ex. paysage, bosquets, mer, horizon.

Commenter un texte

Faire des remarques, des observations pour expliquer.

Congénères

Deux mots qui se ressemblent sur le plan de l'orthographe dans deux langues différentes et qui ont le même sens (remède - remedy).

Culture

Les croyances, les valeurs, l'histoire, les connaissances, les coutumes, l'art, la morale, les lois, les activités quotidiennes, les langues et toutes autres dispositions et habitudes qui sont à la base de l'héritage et de l'identité d'une personne ou d'un peuple.

Familles de mots

Ensemble de mots ayant la même racine qui dérivent les uns des autres : couleur, coloré, coloration, colorer, décoloration, coloriste font partie de la même famille de mots.

Littératie

Le sens traditionnel de ce terme renvoie aux habiletés à lire, écrire et calculer. Aujourd'hui le sens a pris une signification plus large pour englober les habiletés de plus en plus complexes dont nous avons besoin pour communiquer dans des contextes très divers. En ce qui concerne le programme d'études pour le français en immersion, la littératie de la communication comprend plusieurs habiletés linguistiques et sociales nécessaires pour accomplir les tâches quotidiennes scolaires et autres, à savoir : lire, écrire, écouter, parler, visionner, représenter, valoriser, apprécier, critiquer, accéder aux informations. La littératie de la communication veut également dire pouvoir naviguer dans plusieurs produits médiatiques y compris les médias électroniques.

Marqueur de relation

Un mot (conjonction, adverbe, préposition) ou un groupe de mots qui exprime une relation (un lien ou un rapport) entre deux phrases ou entre deux éléments présents dans une phrase. Les marqueurs de relation ont généralement un sens particulier. Par exemple, « et », « de plus » et « aussi » signalent une relation d'addition, « mais », « cependant » et « par contre » signalent l'opposition, et « si », « pourvu que » et « sinon » signalent une condition.

Objectivation

Un processus de réflexion structurée en groupe (partage, stratégie 1-2-3 (réfléchir, partager, discuter), entretiens), individuellement (journal de bord, questionnaire, réflexion) ou les deux pour amener l'élève à s'interroger consciemment sur ce qu'il a fait ou appris lors d'une activité. Elle consiste en un retour réflexif sur la compréhension qu'a l'élève de l'acte ou de l'activité qu'il effectue. Cette réflexion sur la communication effectuée vise à mettre en évidence ce qui en a facilité ou empêché, selon le cas, la compréhension ou la production.

Organisateurs graphiques

Outil utilisé pour structurer de manière graphique l'information autour d'un concept, d'un thème ou d'un sujet afin d'en offrir une vision globale qui illustre les liens qui existent entre les éléments (Grand dictionnaire terminologique, 2009). Peut être informatique ou non.

- Étoile: représentation de concepts
- Schéma conceptuel (constellation ou toile d'araignée): représentation de liens entre les concepts
- Arbre ou pyramide: représentation de hiérarchie (organigramme)
- Matrice: représentation de concepts similaires
- Chaîne: représentation de processus, de séquences, de procédures
- Cercles concentriques: descriptions
- Carte des personnages: classification des caractéristiques des personnages d'un roman ou d'un conte
- Diagramme de Venn
- Carte
- Graphique
- Tableau
- Arbre

Péripétie

Rebondissement ou changements subits d'évènements dans une histoire, pièce de théâtre, roman, légende, etc.

Phonème

Une unité sonore, seulement de la langue parlée, qui permet des distinctions sémantiques (du sens). Par exemple, dans le mot gris il y a trois phonèmes [g][R][i]. Il est lié à l'enseignement et à l'apprentissage de la prononciation, de la discrimination auditive et de la compréhension de la langue parlée, de la lecture et de l'écriture par le biais des correspondances graphèmes-phonèmes. En français il y a 36 phonèmes (16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles).

Polysémie

Un mot qui possède plusieurs sens.

Produits médiatiques y compris les médias électroniques

Musique, télévision, vidéos, DVD, CD, films, journaux, magazines, publicités, radio, traitement de texte, moteur de recherche, MSN, courriel, site Web, tableur, base de données, Power Point, appareils et caméras numériques, jeux électroniques, ordinateurs, Blackberries, lecteurs MP3, balado (iPods), télécharger, groupe de discussion.

Projet d'écoute, de production orale, de lecture, d'écriture

Toute activité ou production petite ou grande que fait un ou une élève, p. ex. travail de groupe, discussion de classe, présentations, directives données à une personne, réponses aux questions, discours pour le Concours d'art oratoire.

Prosodie (éléments prosodiques) Ensemble des éléments phoniques (l'accent, le ton, l'intonation, le débit, des particularismes régionaux, la hauteur, la longueur (durée des voyelles), le rythme, etc.) qui caractérisent le langage parlé.

Rythme

La cadence, l'harmonie, le mouvement ou le tempo d'une voix, d'une partition musicale, d'une danse, etc.

Sonorité

Le caractère particulier ou la qualité d'un son, par exemple, d'une voix ou d'un instrument de musique : timbre, inflexions, sons particuliers d'une voix, p. ex. sonorités douces et caressantes dans les notes graves.

Survoler (un texte)

La lecture alternativement très rapide, rapide ou plus lente d'un genre auquel on est bien habitué pour n'en retirer que l'information dont on a besoin ou qui correspond à ses intérêts (p. ex. le journal, une circulaire pour un magasin de sports, un rapport professionnel) ou pour en comprendre la structure du texte.

Bibliographie

Adair-Hauck, Bonnie et Donato, Richard. (1994). Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.

Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en oeuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*. Edmonton : Alberta Education.

Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde - immersion (Neuvième année)*. Edmonton : Alberta Education.

Archibald, John, Roy, S., Harmel, S., Jesney, K. (2004). The Role of Content Instruction in Offering A Second Language (L2). *A Review of the Literature on Second Language Learning*. Edmonton: Alberta Learning. 24-37.

Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.

Boucher, Andrée-Caroline. (2005). Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! *Vivre le primaire*, vol. 19, no 1, 41-44.

British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde - immersion de la Maternelle à la 7e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.

British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde - immersion de la 8e à la 10e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.

Caractériser un texte. Site consulté le 30 mai 2016 <http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php>.

Cummins, Jim. (2000). *Immersion Education for the Millennium : What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Site consulté le 30 octobre 2007 <http://www.iteachilearn/cummins>.

Desnoyers, Annie. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, vol. 10, numéro 1. Site consulté le 26 avril 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca>.

Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*.

Genesee, Fred. (2001). Brain Research : Implications for Second Language Learning. *The ACIE Newsletter*, vol.5, no. 1.

Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique (2e édition)*. Boucherville (QC) : Gaëtan Morin éditeur Ltée.

Klein, Perry. (2008). La littératie dans toutes les disciplines (Monographie no 13). *Faire la différence...De la recherche à la pratique*. Toronto : Le Secrétariat de la littératie et de la numératie; Ministère de l'éducation. 1-4.

La littérature. Site consulté le 17 mai 2016 <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1048.aspx>.

LeGendre, Renald. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.

Lessard-Clouston, Michael. (1992). Assessing Culture Learning: Issues and Suggestions. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48, 2 (janvier), p. 326-341.

Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mandin, Lucille. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française - Protocole de l'Ouest et du Nord Canadiens (PONC)*. Revue externe des états de lieux en vue d'une remise à jour du Cadre commun. University of Alberta.

Mandin, L. et Desrochers, C. (1999). *Building a Future on Best Practices in French Immersion - A Fine Balance*. French Immersion in Alberta : Building the Future Conference 1998 (rapport de conférence). Edmonton : Building the Future Committee.

Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (1998). *Programme d'études : Neuvième année*. Winnipeg : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.

Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.

Massé, Line, Rozon, Nicole et Séguin, Gérald. (1998). *Le français en projets : Activités d'écriture et de communication orale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

McGrath, Helen et Noble, Toni (adaptation française : Gervais Sirois). (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. Regina : Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan.

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2002). *L'Alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes*. Regina : Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan.

Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2009). Cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis. Inspirer le succès : cap sur la réussite des élèves.

Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. (2002). *L'art du langage en immersion : Immersion précoce 6, 7, 8*. Fredericton : Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick.

Moffet, Jean-Denis. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, Vol.6, no 2. Site consulté le 31 mars 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.

Morvan, Danièle et autres. (1997). **Le Robert Scolaire**. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.

Nadeau, Marie. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Longueuil (QC) : Commission scolaire Marie-Victorin.

Nadon, Yves. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.

Netten, Joan, Lentz, François, Lyster, Roy et Tardif, Claudette. (1994). Table ronde : Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de l'immersion*, vol.18, no 1, 15-27.

New Brunswick Department of Education. (2001). *French Language Arts in French Immersion: Foundation for French Language Arts in French Immersion in Atlantic Canada*. Fredericton : New Brunswick Department of Education.

Pearson Education Canada. Toronto, ON (2009). *Effective literacy practices in FSL: making connections*.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M à 12)*.

Rebuffot, Jacques. (1993). *Le point sur l'immersion*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Robillard, Clément, Gravel, Antonio et Robitaille, Stéphanie. (2002). *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*. Montréal : Beauchemin.

Roy, Sylvie. (2006/2007). *Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement*. *Éducation Canada. L'Association canadienne d'éducation, hiver*, 25-29.

Roy, Sylvie. (2009). *Les étudiants du programme d'immersion française sont-ils bilingue? Réflexions*, Vol. 28, No. 1 (février), 18-19.

Tompkins, Gail E. (adaptation française : Nicole Gendreau). (2006). *50 stratégies en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Viola, Sylvie. (2000). *L'auto-questionnement en lecture*. *Québec français, été*, 118, 63-66.

Wiggins, Grant et McTighe, Jay. (2007). *Schooling By Design : Mission, Action, and Achievement*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Annexe A

Entrées en lecture

Les entrées en lecture sont des systèmes de signaux ou d'indices intégrés aux structures de base et aux automatismes de la langue française. On parle de systèmes parce que la langue française est systématique dans sa manière d'ordonner les mots pour donner un sens, de relier les lettres et les sons, d'utiliser la ponctuation et de communiquer. Lorsque les enfants apprennent à reconnaître et à utiliser ces structures relativement prévisibles de la langue dans un texte, elles possèdent les moyens de devenir des lectrices et des rédactrices autonomes.

Syntaxique

Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre des mots dans la langue française pour déterminer le sens des phrases et pour anticiper les mots qu'elle lit. Elle peut appliquer cette connaissance pour prédire un mot inconnu et pour lire avec plus de fluidité. Un ou une enfant dont la compréhension et l'expression orales commencent à être bien développées intègre la connaissance de l'ordre des mots, ce qui l'aide à savoir que les deux phrases suivantes ne signifient pas la même chose. Par exemple:

1. Le garçon a lancé la balle.

La balle a lancé le garçon.

2. C'est cette entrée qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du "ent" de "ils parlent" et celle du "ent" de doucement.

L'enfant peut reconnaître ces différences sans être capable de discuter des éléments grammaticaux tels que le sujet et le complément. L'enseignant ou l'enseignante peut aider l'élève à acquérir cette connaissance en insistant souvent sur la différence entre « sens » et « non sens » ou entre ce qui sonne bien et ce qui ne sonne pas bien.

Sémantique

Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « Le ____ a lancé la balle. » Sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball.

Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « Le il » n'a pas de sens (ordre des mots).

Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:

- Est-ce que cela a du sens?
- Est-ce que cela sonne comme il faut?
- À ton avis, qu'est-ce qui a du sens dans cette histoire au sujet du baseball?

En phase d'éveil, on développe ces stratégies de manière informelle durant les activités de groupe telles que le Message du matin, les activités langagières partagées ou la lecture partagée.

Lexicale

Lorsqu'elle utilise l'entrée lexicale, la personne qui lit puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'elle reconnaît globalement et instantanément. Il est à noter que chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste préétablie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.

Grapho-phonétique

Lorsqu'elle utilise l'entrée grapho-phonétique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des sons, des lettres et des syllabes de la langue française pour lire, prédire et prononcer les mots du texte ou des mots jamais entendus. Par exemple, si un enfant connaît la relation entre la lettre et le son « l », il ou elle pourra s'en servir pour prédire que le mot sera « lanceur » plutôt que « receveur », « joueur » ou « il » dans la phrase « Le ____ a lancé la balle. »

N.B. : Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

Morphologique

Lorsqu'elle utilise l'entrée morphologique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la formation des mots dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, elle cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison (genre, nombre des noms et adjectifs, temps des verbes).

Annexe B

Types de textes et messages

La majorité des genres de texte retombent dans une de deux catégories : courant ou littéraire.

Les genres courants reflètent la réalité, et présentent des faits, des directives, des arguments ou des sentiments. Le langage est clair et précis, et leur but est d'informer ou de convaincre, p. ex. article d'encyclopédie; biographie.

Les genres littéraires peuvent raconter une histoire, ou créer une image ou un monde imaginaire. Leur but est de divertir ou de faire ressentir des émotions, p. ex. roman; chanson.

Les descriptions suivantes servent à préciser la nature de chaque type de texte / message. Quoique traité séparément pour fin d'organisation dans ce document, chaque type pourrait coexister avec d'autres types dans un genre quelconque. P. ex : Un reportage pourrait être à la fois informatif et narratif.

Types de textes et messages

- **Informatif**
 - Le but est de fournir des informations précises sur un sujet.
 - Répond aux questions : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Nouvelle journalistique; faits divers.
- **Explicatif (plus profond)**
 - Le but est d'aborder le sujet plus en profondeur, d'en expliquer les détails.
 - Répond essentiellement aux questions : Pourquoi? ou Comment?
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Article d'encyclopédie; structure cause-effet.
- **Descriptif**
 - Le but est de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet.
 - Approfondit plusieurs facettes d'un sujet.
 - Inclut les aspects et les sous-aspects d'un sujet.
 - Exemples : Biographie; compte rendu; article de dictionnaire.
- **Argumentatif**
 - Le but est de convaincre (persuasif), de faire réagir (incitatif) ou de présenter une opinion.
 - Défend un point de vue sur une question ou un sujet à caractère philosophique, politique, scientifique ou social.
 - Structure : Introduction - Développement - Conclusion.
 - Exemples : Message publicitaire; critique; lettre ouverte; analyse littéraire.

- **Injonctif**
 - Le but est de guider ou de donner les moyens d'agir.
 - Explique comment faire quelque chose ou comment s'y prendre.
 - Exemples : Recette; mode d'emploi; règles de jeu; consignes; loi.
- **Narratif**
 - Raconte un récit présentant des événements, des péripéties.
 - Principales univers narratifs (thèmes) : Récits d'aventure; policier; fantastique; science-fiction; psychologique; historique; d'amour; merveilleux.
 - Exemples : Roman; légende; fable; mythe; conte; bande dessinée; nouvelle littéraire.
- **Poétique / ludique / rhétorique**
 - Utilise le langage pour divertir ou créer des images, des sonorités, des rythmes et des émotions.
 - Exemples : Poèmes à forme fixe (p. ex. acrostiche, haïku); poèmes à forme libre (p. ex. chanson, poème en prose); proverbe; énigme.
- **Dialogal**
 - Raconte une histoire généralement fictive par l'intermédiaire d'échanges entre des personnages.
 - Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.
 - Exemples : Pièce de théâtre; interview; saynète.

Annexe C

Continuum des contextes, grandes idées et questions 6-9 (simplifié)

CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Philosophie et sens de soi	Moi et mon avenir Qui suis-je? Où est-ce que je m'en vais? Comment est-ce que nous définissons qui nous sommes?	Le courage Qu'est-ce que c'est être courageux?	Suis-je fidèle à moi-même? Quelle sorte d'influence ont les tendances sur moi et mes amis ou mes amies?	Les carrières Comment puis-je me préparer pour un emploi?
	Les héros et les héroïnes C'est quoi un héros ou une héroïne?	Les relations Où est ma place parmi les autres?	Les questions sociales Quels enjeux actuels vont influencer notre avenir au niveau régional, national et mondial?	Les transitions Comment vivre avec le changement?

CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Société, culture et histoire	La langue et l'identité Comment est-ce que je vis ma (mes) langue(s)?	La langue et la culture Comment la langue et la culture sont-elles liées?	La diversité culturelle au Canada Quels témoignages de la diversité culturelle est-ce que je vois dans ma communauté?	La francophonie dans le monde Qu'est-ce que la francophonie?
	La responsabilité globale Comment agir de façon responsable envers la planète et envers les autres?	Les enjeux historiques des Francophones et des Autochtones Quels sont des enjeux historiques importants des Francophones et des Autochtones au Canada?	Les communautés francophones et autochtones Quels sont les preuves de vitalité des communautés francophones et autochtones au Canada?	Passer à l'action Qu'est-ce que je peux faire pour avoir un impact sur la société?

CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Littérature	Le roman Qu'est-ce qui m'attire vers un roman?	Le théâtre Qu'est-ce qui rend une pièce théâtrale engageante?	La poésie Qu'est-ce que la poésie?	La poésie et la chanson Comment la poésie et la chanson véhiculent-elles des valeurs?
	Les personnages Qu'est-ce qui rend un personnage intéressant?	Les auteurs Qu'est-ce qui m'attire vers les œuvres de certains auteurs?	Les illustrations Qu'est-ce que les illustrations amènent à un texte?	Les histoires de la tradition orale Quelles histoires sont traditionnellement racontées oralement?

CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Communication	L'art de conter Qu'est-ce que l'art de conter et le métier du conteur?	La publicité C'est quoi le rôle de la publicité (manipuler, influencer, véhiculer des valeurs morales et sociales)?	Jouer avec la langue Comment suis-je capable de démontrer ma maîtrise croissante de la langue française en jouant avec la langue?	Les variations de la langue Comment la langue varie-t-elle d'une situation à l'autre?
	Recevoir et envoyer des messages Qui envoie des messages?	La langue : outil de communication Quelles sont quelques nuances entre la langue orale et la langue écrite?	L'importance de bien communiquer Pourquoi est-ce important d'assurer la bonne communication?	Les médias Comment les médias transmettent-ils des messages?

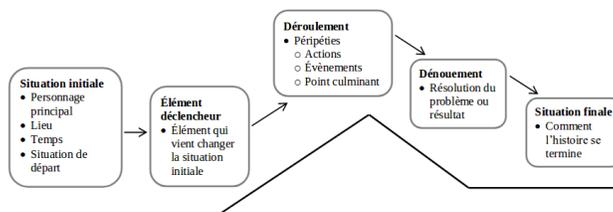
CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Environnement et technologie	<p>Les ressources naturelles</p> <p>Quels sont les enjeux de l'exploitation des ressources naturelles?</p>	<p>La protection environnementale</p> <p>Quel est notre responsabilité envers la protection de l'environnement?</p>	<p>L'eau</p> <p>Comment l'eau nous soutient-elle?</p>	<p>L'univers</p> <p>Pourquoi les mystères de notre univers sont-ils tellement importants?</p>
	<p>Le vol</p> <p>Pourquoi l'homme a-t-il toujours été fasciné par le vol?</p>	<p>Les phénomènes naturels</p> <p>Quelles sont les causes des phénomènes naturels? Quels en sont des effets?</p>	<p>La vue</p> <p>Comment voit-on? Comment est-ce que ce que je vois enrichit ma vie?</p>	<p>La citoyenneté numérique</p> <p>Qu'est-ce que la technologie?</p>

Annexe D

Le schéma narratif et le schéma actantiel

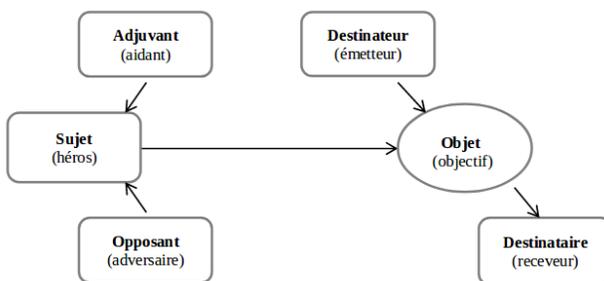
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

Étapes essentielles du texte narratif	Les éléments qui composent chacune des étapes
1. La situation initiale (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?)	Le personnage vit une situation normale où tout est en équilibre. Normalement, la situation initiale comprend : la description du héros (quelques caractéristiques physiques et psychologiques), le lieu et le temps, l'action principale qui occupe le héros avant l'élément déclencheur.
2. L'élément déclencheur	Un événement ou un personnage vient perturber la situation d'équilibre. C'est le déclenchement de la quête du personnage principal qui cherche à retrouver une situation d'équilibre. L'élément déclencheur génère la mission du héros.
3. Le déroulement	Cette étape présente les péripéties (actions, événements, aventures) qui permettent au personnage de poursuivre sa quête. Le déroulement comprend les pensées, les paroles et les actions des personnages en réaction à l'élément déclencheur ainsi que les efforts qu'ils font afin de résoudre le problème. Le point culminant se trouve souvent vers la fin du déroulement.
4. Le dénouement	Il s'agit de la résolution du problème ou du résultat.
5. La situation finale	C'est le moment où l'équilibre est rétabli. Le personnage a retrouvé sa situation de départ ou vit une nouvelle situation.

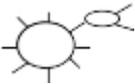
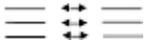
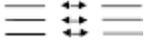


Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

Sujet	Le personnage (généralement le personnage principal) qui doit accomplir une mission.
Objet	Ce que le sujet cherche à obtenir, l'enjeu ou l'objectif de sa quête. Il peut s'agir d'un objet réel (p. ex. un trésor) ou d'un élément abstrait (p. ex. l'amour).
Destinateur	Ce qui pousse le sujet à agir. Il apparaît au début de la mission. Le destinateur peut être un personnage, une chose, un sentiment, une idée, etc.
Destinataire	Ce qui obtient un bénéfice, un avantage, à la fin de la mission. Le sujet peut être le destinataire, mais il est enrichi par l'obtention de l'objet de la quête.
Opposants	Les personnages ou les éléments qui nuisent à la réalisation de la mission.
Adjuvants	Les personnages ou les éléments qui aident le sujet à accomplir sa quête.



Annexe E

STRUCTURE TEXTUELLE	FONCTION ET INDICES DE SIGNALLEMENT
<p>La structure de description</p> 	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations sous forme d'une description de diverses caractéristiques d'objets, d'animaux ou de faits. termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques, aspects, catégories comme, ainsi, notamment
<p>La structure d'énumération (de séquence)</p> <hr/> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations sous forme d'une liste séquentielle. termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> avant, premièrement, d'abord, enfin, quand, après, ensuite, finalement.
<p>La structure de comparaison</p> <p>Ressemblances</p>  <p>Différences</p> 	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations en fonction de ressemblances et de différences entre divers éléments. termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> comparativement, ainsi que, comme, contrairement à, mais, par contre.
<p>La structure de cause et effet</p> 	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations selon les liens de cause à effet entre des événements. termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> étant donné, parce que, à cause de, donc, en conséquence.
<p>La structure de problème et solution problème->solution</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> organise les informations en exposant un ou des problèmes et en y suggérant une ou des solutions. termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> si, pourvu que, afin de, sinon, dans l'intention de, au lieu de.