

2019 Programme d'études de la Saskatchewan

Français immersion 20

En raison de la nature de l'élaboration des programmes d'études, ce document est révisé régulièrement. Pour le contenu le plus à jour, veuillez consulter le lien suivant : www.progetudes.gov.sk.ca.



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leur contribution professionnelle et de leurs conseils les membres suivants du comité consultatif sur les programmes d'études *Français immersion 20*.

Erika Baldo, enseignante
Division scolaire de Saskatoon

Jennifer Morton, enseignante
Division scolaire Saskatchewan Rivers

Susan Barton, enseignante
Division scolaire Christ the Teacher

Lisa Poirier, enseignante
Division scolaire catholique de Regina

Krista Gates, enseignante
Division scolaire publique de Regina

Jean Dufresne, professeur
Université de Regina

Amanda McCann, conseillère pédagogique
Division scolaire Prairie South

Joël Thibeault, professeur
Université de Regina

Le ministère de l'Éducation souhaite remercier les membres du groupe de rédaction :

Erika Baldo, enseignante
Division scolaire de Saskatoon

Amanda McCann, conseillère pédagogique
Division scolaire Prairie South

Susan Barton, enseignante
Division scolaire Christ the Teacher

Jennifer Morton, enseignante
Division scolaire Saskatchewan Rivers

Krista Gates, enseignante
Division scolaire publique de Regina

Lisa Poirier, enseignante
Division scolaire catholique de Regina

De plus, le ministère de l'Éducation souhaite remercier les enseignantes suivantes qui ont participé à la mise à l'essai :

Susan Barton
Division scolaire Christ the Teacher

Rachelle Kelln
Division scolaire catholique St. Paul's

Monique Byers
Division scolaire Holy Trinity

Kristen Lafrenière
Division scolaire de Saskatoon

Margo Campbell
Division scolaire publique de Regina

Lori Meyer
Division scolaire South East Cornerstone

Doris Duke
Division scolaire de Saskatoon

Jennifer Morton
Division scolaire Saskatchewan Rivers

Stephanie Juzyszyn
Division scolaire catholique de Regina

Dominique Simonsen
Division scolaire Prairie South

Introduction

Français immersion est un domaine d'études obligatoire du programme d'immersion française de la Saskatchewan, qui vise à offrir aux élèves de la Saskatchewan une éducation qui leur sera bien utile, quel que soit leur choix après avoir quitté l'école. Par ses différentes composantes et initiatives, le Tronc commun appuie l'atteinte des Buts d'éducation pour la Saskatchewan. Pour des renseignements à jour concernant le Tronc commun, veuillez consulter le *Manuel du registraire à l'intention des administrateurs scolaires* qui se trouve sur le site Web du gouvernement de la Saskatchewan. Pour obtenir de plus amples renseignements en ce qui concerne les différentes composantes et initiatives du Tronc commun, veuillez consulter le site Web du gouvernement de la Saskatchewan pour les documents concernant la politique et les fondements.

Ce programme d'études fournit les résultats d'apprentissage prévus que les élèves de *Français immersion 20* sont censés atteindre en *Français immersion 20* à la fin du cours. Le programme reflète la recherche actuelle dans le domaine des études de *Français immersion 20* ainsi que la technologie mise à jour, et il est sensible aux changements démographiques au sein de la province.

Tous les élèves vont travailler à atteindre les résultats d'apprentissage provinciales. Cependant, quelques élèves auront besoin des soutiens. Un enseignement efficace, y compris l'utilisation de la pédagogie différenciée, viendra soutenir la plupart des élèves à atteindre la réussite. La pédagogie différenciée renvoie au concept d'apporter des adaptations à l'une des variables suivantes, ou à toutes : l'environnement d'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation et les ressources. Les adaptations à ces variables visent à rendre l'apprentissage pertinent et approprié dans le but de soutenir la réussite des élèves. **Dans le contexte de la pédagogie différenciée, les résultats d'apprentissage ne changent pas; ce sont les variables qui sont adaptées de façon que les résultats d'apprentissage puissent être atteints. Veuillez visiter le site Web des programmes d'études pour plus d'information au sujet de la pédagogie différenciée.**

Description du cours

Le Français immersion vise à développer la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française comme outil de communication et comme véhicule de la pensée.

Français immersion 20 comprend cinq domaines : La valorisation de la langue et de la culture francophone, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Le cours favorise une approche d'apprentissage par enquête. Les larges contextes (Les racines et l'identité, Le pouvoir et la responsabilité et Les défis et l'espoir) 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. Les grandes idées recommandées (L'identité francophone mondiale, Le pouvoir et le changement et Le conflit et la résolution) et les questions captivantes suggérées offrent des pistes pour l'exploration.

Principes de l'enseignement et de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base 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 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 doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

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

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 ils 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.

quand ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage

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

quand ils 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 observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui les entoure.

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

Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de relier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et ajoutent à leur répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives

Quand les élèves s'engagent dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils s'intéressent à leur apprentissage et ont tendance à faire le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

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 leur langue seconde dans les situations vivantes, pertinentes et variées.

quand ils sont exposés à d'excellents modèles de langue

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle.

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

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 12^e 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'apprentissage tout au long de sa vie

(Orientation liée aux Buts de l'éducation suivants : Les aptitudes de base, L'apprentissage permanent, Un style de vie positif)

Les élèves sont curieux, observateurs et réfléchis dans leur imagination, leurs explorations et la construction de leurs savoirs. Ils montrent qu'ils possèdent les connaissances, aptitudes et dispositions nécessaires pour apprendre des diverses disciplines qui leur sont enseignées, des expériences culturelles qu'ils vivent et d'autres façons de connaître le monde. De tels modes d'acquisition du savoir encouragent les élèves à apprécier les visions du monde des peuples autochtones et à mieux connaître les autres, à mieux travailler avec eux et à mieux apprendre d'eux. Les élèves sont capables d'entreprendre une enquête et de collaborer aux expériences d'apprentissage qui répondent à leurs besoins et intérêts, et à ceux des autres. Par cet engagement, les élèves montrent leur passion de l'apprentissage permanent.

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

(Orientation liée aux Buts de l'éducation suivants : La compréhension des autres et les relations avec autrui, La connaissance de soi-même et Le développement spirituel)

Les élèves possèdent un sentiment d'identité positif et comprennent comment il est façonné par les interactions dans leurs environnements naturel et construit. Ils sont capables de développer et de maintenir des relations profondes et d'apprécier les pratiques, langues et croyances diverses des Premières Nations de la Saskatchewan et des multiples cultures de notre province. Grâce à ces relations, les élèves montrent leur empathie et une compréhension profonde d'eux-mêmes, des autres et de l'influence de leur place dans le monde sur leur identité. Les élèves s'efforcent de trouver un équilibre entre les différents aspects qui les caractérisent – intellectuel, émotionnel, physique et spirituel – et leur sens de soi, de leurs racines et de leur communauté s'en trouve renforcé.

Une citoyenneté engagée

(Orientation liée aux Buts de l'éducation suivants : Décisions affectant la carrière et le rôle du consommateur, La place dans la société et L'épanouissement par le changement).

Les élèves montrent de la confiance, du courage et de l'engagement pour amener des changements positifs pour le bénéfice de tous. Ils contribuent à la viabilité économique, sociale et environnementale des communautés locales et mondiales. Les décisions éclairées qu'ils prennent en matière de consommation, de carrière et de vie viennent soutenir des actions positives qui reconnaissent une relation plus large avec

les environnements naturel et construit, et ils en prennent la responsabilité. Avec cette responsabilité, les élèves reconnaissent et respectent les avantages mutuels de la Charte, des Traités et d'autres droits et relations constitutionnels. Par cette reconnaissance, les élèves défendent leurs intérêts et ceux des autres, et agissent pour le bien commun en tant que citoyens engagés.

* Le sens de ses racines définit le concept de notre relation à l'environnement et le savoir qui découle de cette relation.

Les 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

(liée à l'Apprentissage essentiel critique (AEC) Créativité et raisonnement critique)

C'est en construisant ses savoirs (c.-à-d. factuels, conceptuels, procéduraux et métacognitifs) que l'on apprend à connaître et comprendre le monde qui nous entoure. Et c'est en réfléchissant et en apprenant en contexte, avec créativité et en faisant preuve de raisonnement critique, dans une variété de situations, indépendamment et avec les autres, que l'on acquiert une compréhension approfondie.

Réfléchir et apprendre en contexte

- Applique les connaissances, expériences et idées, de soi et des autres, à de nouveaux contextes.
- Analyse les connexions ou les relations entre et parmi les idées, expériences ou objets naturels ou construits.
- Reconnaît qu'un contexte est un tout complexe composé de parties diverses.
- Analyse un contexte donné pour étudier comment les parties influencent chacune et le tout qui est formé.
- Explore les normes*, concepts, situations et expériences de plusieurs perspectives, cadres théoriques et visions du monde.

Réfléchir et apprendre avec créativité

- Manifeste de la curiosité et de l'intérêt à l'égard du monde, des expériences nouvelles, du matériel, ainsi que des événements intrigants ou surprenants.
- Fait l'essai d'idées, hypothèses, suppositions éclairées et pensées intuitives.
- Explore des systèmes et des problèmes complexes à l'aide d'une variété d'approches, par exemple modèles, simulations, mouvement, réflexion sur soi-même et enquête.
- Crée ou reprend la conception d'objets, concepts, modèles, motifs, relations ou idées, en ajoutant, changeant, enlevant, combinant et séparant leurs éléments.
- Imagine et crée des images ou des métaphores centrales pour des matières ou des idées interdisciplinaires.

Réfléchir et apprendre en faisant appel au raisonnement critique

- Analyse et critique des objets, événements, expériences, idées, théories, expressions, situations et autres phénomènes.
- Sait faire la différence entre les faits, les opinions, les convictions et les préférences.
- Applique divers critères pour évaluer idées, preuves, arguments, motifs et actions.
- Applique et évalue des stratégies différentes de résolution de problèmes et de prise de décision, et y réagit.
- Analyse les facteurs qui l'influencent et influencent les autres dans la capacité de faire des hypothèses et de penser clairement, de façon juste et en profondeur.

* Les normes peuvent inclure des privilèges non examinés (p. ex. droits non acquis, transfert de droits, immunité, exemptions, qui sont associés à la notion d'être « normal »), ce qui contribue à un déséquilibre du pouvoir obtenu par droit de naissance, position sociale ou concession, et offre un contexte particulier.

La construction identitaire et l'interdépendance

(liée aux AEC Développement personnel et social et Initiation à la technologie)

L'identité de l'individu se développe lorsqu'il interagit avec les autres et avec son environnement, et apprend des diverses expériences de la vie. Le développement d'un concept de soi positif, la capacité de vivre en harmonie avec autrui et la capacité et l'aptitude de prendre des décisions responsables au sujet du monde naturel et construit soutiennent le concept d'interdépendance. Dans le cadre de cette compétence, l'accent est mis sur la croissance et la réflexion personnelle, le souci des autres et la capacité de contribuer à un avenir durable.

Se comprendre, s'apprécier et prendre soin de soi (sur les plans intellectuel, émotionnel, physique et spirituel)

- Reconnaît que les expériences, normes et antécédents linguistiques et culturels influencent l'identité, et influencent les comportements, valeurs et croyances d'un individu.
- Développe des habiletés et des connaissances, et la confiance, nécessaires pour faire des choix conscients qui contribuent au développement d'un concept de soi positif.
- Analyse l'influence de la société, de la communauté et de la famille (comme les privilèges reconnus et non reconnus) sur le développement de l'identité d'un individu.
- Fait preuve d'autonomie, de maîtrise de soi et de la capacité d'agir avec intégrité.
- Prend des engagements personnels et apprend à défendre ses droits.

Comprendre, apprécier et prendre soin des autres

- Fait preuve d'ouverture d'esprit* et de respect envers tous.
- Apprend à mieux connaître des personnes et des cultures diverses.
- Reconnaît et respecte le fait que les gens ont des valeurs et des visions du monde qui peuvent ou non s'aligner avec ses propres valeurs et croyances.
- Apprécie la diversité des intérêts et des capacités des individus, qui leur permet de faire des contributions positives à la société.
- Défend les intérêts des autres.

Comprendre et apprécier l'interdépendance et la durabilité environnementales, économiques et sociales

- Examine l'influence des visions du monde sur la façon dont les individus comprennent l'interdépendance dans le monde naturel et le monde construit.
- Évalue la façon dont le développement durable dépend de l'interaction complexe et effective de facteurs économiques, environnementaux et sociaux.
- Analyse la façon dont les comportements, les choix et le raisonnement des individus affectent les choses vivantes et non vivantes, maintenant et à l'avenir.
- Étudie le potentiel pour le développement durable d'actions et de contributions de groupe ou individuelles.
- Montre son engagement envers des comportements qui contribuent au bien de la société, de l'environnement et de l'économie, à l'échelle locale, nationale et mondiale.

*L'ouverture d'esprit fait référence à un esprit ouvert aux nouvelles idées, et qui est libre de préjugés et de préjugés, de manière à créer un « espace éthique » entre une idée qui existe déjà et une idée nouvelle. (Ermine) [Traduction]

L'acquisition des littératies

(liée aux AEC Communication, Initiation à l'analyse numérique, Initiation à la technologie et Apprentissage autonome)

Les littératies fournissent de nombreux moyens d'interpréter le monde et d'en exprimer sa compréhension. Être littératié suppose la capacité d'appliquer des stratégies, habiletés et savoirs interreliés pour apprendre et communiquer avec les autres. La communication dans un monde intégré est de plus en plus multimodale. La communication et la construction de sens nécessite donc la maîtrise de multiples modes de représentation. Chaque domaine d'étude développe une littératie propre à sa discipline (p. ex. la littératie scientifique, économique, physique, en santé, linguistique, numérique, esthétique, technologique, culturelle) et exige la compréhension et l'application de littératies multiples (p. ex. la capacité de comprendre, d'évaluer de façon critique et de communiquer selon de multiples systèmes de construction de sens) qui permet aux élèves de participer pleinement à un monde en constante évolution.

Construire des savoirs liés à des types multiples de littératies

- Reconnaît l'importance des littératies multiples dans la vie de tous les jours.
- Comprend que les littératies peuvent mettre en jeu des mots, des images, des nombres, des sons, des mouvements et d'autres représentations, et que ceux-ci peuvent avoir des interprétations et des significations différentes.
- Examine les interrelations entre les littératies et le savoir, la culture et les valeurs.
- Évalue les idées et l'information qu'on retrouve dans une variété de sources (p. ex. individus, bases de données, environnement naturel et construit).
- A accès à des technologies appropriées, et les utilise, pour examiner et approfondir des idées dans tous les domaines d'étude.

Explorer et interpréter le monde en utilisant des types multiples de littératies

- Étudie et trouve la logique derrière des idées et des expériences à l'aide d'une variété de stratégies, perspectives, ressources et technologies.
- Choisit et évalue de manière critique des sources et des outils d'information (y compris des sources numériques) en fonction de la tâche spécifique à laquelle ils sont appropriés.
- Utilise des types multiples de littératies pour remettre en question ce qu'il ou elle sait déjà et l'interprétation des notions déjà connues.
- Interprète des données quantitatives et qualitatives (y compris des données recueillies personnellement) se trouvant dans de l'information visuelle, sonore et textuelle réunie à partir de médias divers.
- Utilise des idées et des technologies de façons diverses et qui contribuent au jaillissement de nouvelles idées et perceptions.

Exprimer sa compréhension et communiquer ses idées en utilisant des types multiples de littératies

- Crée, calcule et communique en utilisant une variété de matériel, stratégies et technologies pour exprimer sa compréhension des idées et des expériences.
- Réagit aux autres en utilisant des types multiples de littératies et de manière responsable et éthique.
- Détermine et utilise des langages, des concepts et des démarches qui sont particuliers à une discipline lors de l'élaboration d'idées et de présentations.
- Communique ses idées, expériences et informations de façons qui sont inclusives, compréhensives et utiles pour les autres.
- Choisit et utilise des technologies appropriées pour communiquer efficacement et éthiquement
La mise à jour des programmes expliquée.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

(liée aux AEC Communication, Créativité et raisonnement critique, Développement personnel et social et Apprentissage autonome)

La responsabilité sociale est la capacité des gens à contribuer de manière positive à leur environnement physique, social et culturel. La responsabilité sociale exige que l'individu soit conscient des dons et défis uniques des autres personnes et des communautés, et des possibilités qui en résultent. Elle exige également la participation des autres pour créer un espace éthique* qui suscite le dialogue, répond à des inquiétudes et permet d'atteindre des buts communs.

Utiliser la démarche du raisonnement moral

- Évalue les conséquences possibles des diverses options envisagées sur soi-même, les autres et l'environnement dans une situation donnée.
- Prend en considération les implications de l'action envisagée lorsqu'on l'applique à d'autres situations.
- Applique systématiquement des valeurs** morales fondamentales telles que le « respect de tous ».
- Démontre une approche du raisonnement moral fondée sur les principes.
- Examine comment les valeurs et les principes ont été et continuent d'être utilisés par les individus et les cultures pour guider la conduite et les comportements.

S'impliquer dans le raisonnement et le dialogue communautariens

- Est l'exemple de l'équilibre entre s'exprimer, écouter et réfléchir.
- S'assure que chaque personne a l'occasion de contribuer.
- Fait preuve de courage pour exprimer des perspectives différentes de manière constructive.
- Se sert de stratégies de recherche de consensus pour atteindre une compréhension commune.
- Est sensible à la diversité et aux différentes manières de participer, et les respecte.

Prendre l'initiative de l'action sociale

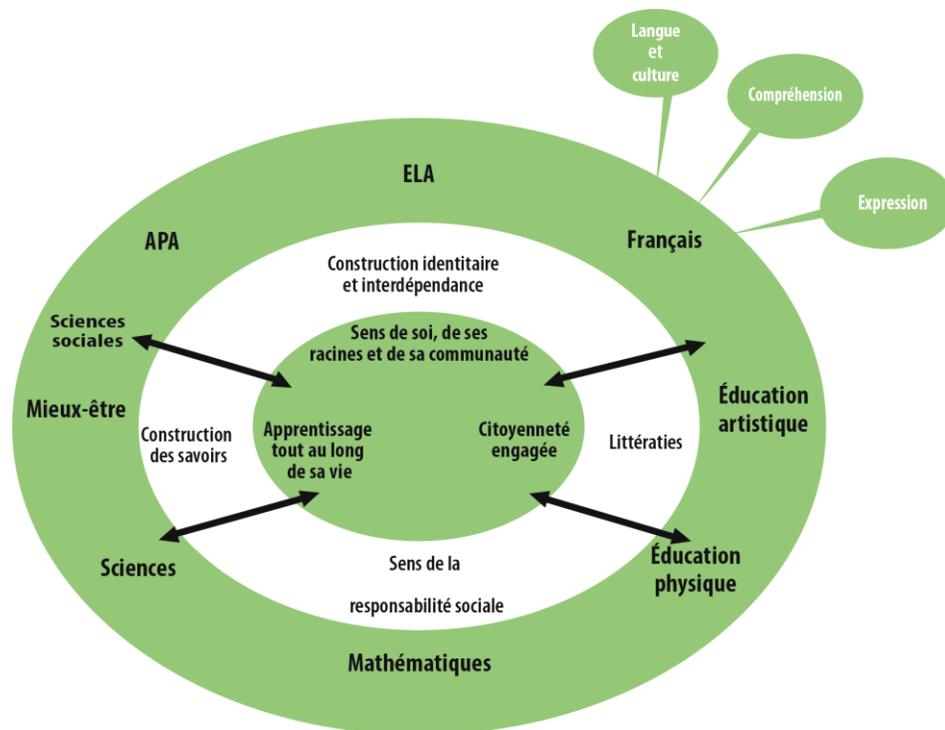
- Fait preuve de respect et d'engagement en matière de droits de la personne, de droits issus des traités et de durabilité de l'environnement.
- Contribue à l'harmonie et la résolution de conflits dans sa classe, son école, sa famille et sa communauté.
- Apporte son soutien de manière à respecter les besoins, l'identité, la culture, la dignité et les capacités de toutes les personnes.
- Soutient les individus en faisant des contributions en vue d'atteindre un but.
- Agit de manière responsable pour lutter contre la perception d'injustice ou d'inégalités envers soi-même ou les autres.

* Un espace éthique existe entre deux visions du monde séparées. Dans cet espace, nous « pouvons comprendre le système de savoirs l'un de l'autre » (Ermine, 2006) [Traduction]. Pour plus d'information, voir les ouvrages de Willie Ermine sur l'espace éthique.

**La valeur morale la plus fondamentale de cet apprentissage essentiel commun est celle du respect de la personne (Introduction aux apprentissages essentiels communs : Manuel de l'enseignant (1988).

Finalité et buts

Le programme d'études pour le français en immersion de la maternelle à la 12^e 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 de la maternelle à la 12^e année. Ces buts demeureront les mêmes pour tous les niveaux. Ils reflètent les attentes du Ministère par rapport aux connaissances, aux compétences, aux habiletés et aux attitudes des élèves en français immersion à la fin de la 12^e année. Les apprentissages critiques et les résultats d'apprentissage à tous les niveaux sont liés à tous les buts et certains liens sont plus forts que d'autres. Le programme du français en immersion de la maternelle à la 12^e année poursuit 3 buts :

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.

Un programme d'études efficace de Français immersion

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 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.

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.

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.

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.

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.

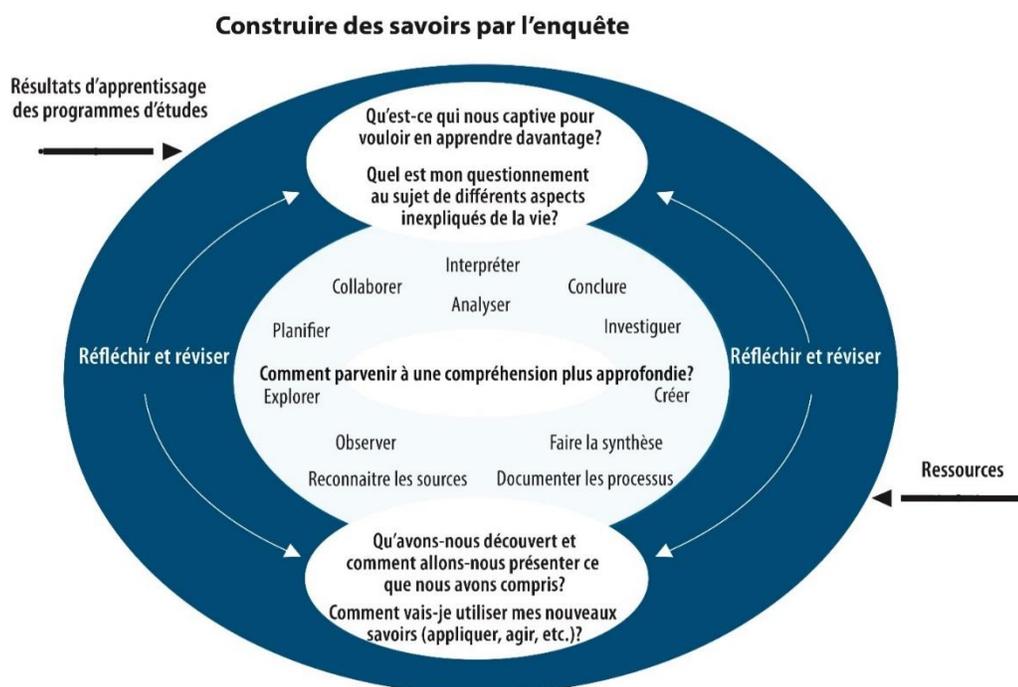
Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à 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 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.

« Mon professeur (un Aîné) aimait que je pose des questions, ainsi, il était rassuré que j'aie bien compris ses enseignements. Il expliquait tous les détails, la signification et l'objet. Non seulement il en parlait, mais il me montrait! La communication, la créativité et le raisonnement critique étaient d'une grande importance. » Citation d'Albert Scott – [traduction].

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.



Un modèle d'enquête

L'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Ce modèle d'enquête a 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 de la thématique principale;
- 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, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et matières.

Lors de cette démarche d'enquête, l'élève participe activement à l'élaboration des questions captivantes. Il 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.

Comment utiliser ce programme d'études

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.

- Les racines et l'identité;
- Le pouvoir et la responsabilité
- Les défis et l'espoir

Chacun de ces contextes est obligatoire au cours de chaque cours. Chaque programme de français 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 A : Continuum des contextes, grandes idées et questions captivantes 10-20-30.

Voir Annexe B : Types de textes et messages.

TABLEAU DE CONTEXTES ET TYPES DE TEXTES

COURS	Français 20	
CONTEXTES	THÈMES / GRANDES IDÉES & QUESTIONS CAPTIVANTES	TYPES DE TEXTES ET MESSAGES
Les racines et l'identité	<p>L'IDENTITÉ FRANCOPHONE MONDIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment les francophones affirment-ils leur francophonie autour du monde? • Comment le Canada s'implique-t-il à la francophonie? • Comment diffèrent la francophonie d'hier et la francophonie d'aujourd'hui? • Qu'est-ce que je comprends de l'acceptation, sur le plan global, de diverses cultures? 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours persuasif ou incitatif • Film de fiction • Chanson • Texte persuasif ou incitatif • Roman graphique ou BD
Le pouvoir et la responsabilité	<p>LE POUVOIR ET LE CHANGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont mes pouvoirs les plus précieux? Pourquoi? • Si j'avais le choix, quel serait mon pouvoir de superhéros? Pourquoi? Qu'est-ce que je ferais avec? • Qu'est-ce que je changerais si j'avais le pouvoir? Pourquoi? Comment? • Le changement, est-il possible? Comment reconnaître quand un changement est nécessaire? Quelles en sont mes responsabilités? • Comment surmonter les obstacles pour apporter des changements? À qui s'adresser? • Comment apporter des changements vis-à-vis l'acceptation de diverses cultures ou perspectives? 	<ul style="list-style-type: none"> • Roman • Lettre informelle • Texte dialogal
Les défis et l'espoir	<p>LE CONFLIT ET LA RÉOLUTION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que j'ai déjà vécu des conflits dans ma vie? Lesquels? Est-ce que le conflit s'est résout? • Quelles sont mes responsabilités en ce qui concerne la résolution d'un conflit? • Quels sont les obstacles pour résoudre un conflit? Comment les surmonter? • Quels conflits historiques ou politiques ont eu lieu au Canada? Se sont-ils résolus? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? • Comment éviter ces mêmes types de conflits à l'avenir? • Quel pouvoir chaque parti avait-il? Qui avait plus de pouvoir? Pourquoi? • Quelles étaient les responsabilités des partis en ce qui concerne la résolution du conflit? 	

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année ou du cours du secondaire dans un domaine d'étude donné. 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.

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

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;
- 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** sont des exemples de 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 structures textuelles et les schémas narratif et actantiel figurent dans plusieurs résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation. Pour de plus amples renseignements, voir les annexes suivantes :

Annexe C : Structures textuelles des textes et messages courants

Annexe D : Le schéma narratif et le schéma actantiel

Résultats d'apprentissage

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle (VC)

20VC.1 Investiguer comment les francophones manifestent leurs identités linguistiques et culturelles à travers le monde.

20VC.2 Explorer des façons de surmonter les défis vis-à-vis l'acceptation de diverses cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.

Compréhension orale (CO)

20CO.1 Écouter ou visionner, et examiner le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, diverses communications orales de locuteurs ayant divers dialectes et registres de langue, y compris :

- les idées principales et secondaires dans un discours persuasif ou incitatif;
- les éléments de la narration dans un film de fiction d'origine francophone;
- les thèmes et le langage employé dans une chanson d'origine francophone.

20CO.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :

- se préparer à la situation d'écoute ou de visionnement;
- employer une variété de stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur;
- choisir les stratégies propices pour comprendre les idées transmises par le message;
- considérer ses choix de stratégies d'écoute dans une variété de contextes;
- évaluer son emploi de stratégies d'écoute dans une variété de contextes.

Compréhension écrite (CÉ)

20CÉ.1 Lire, et étudier le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :

- la structure du texte et les idées dans un texte persuasif ou incitatif;
- le message et les éléments de l'univers narratif dans :
 - un roman graphique ou une bande dessinée;
 - un roman;
- le thème, le langage, la rime et le rythme dans une chanson.

20CÉ.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information dans un texte courant ou littéraire :

- planifier sa lecture;
- choisir une variété de stratégies propices pour comprendre les thèmes et les idées du texte;
- interpréter le texte;

<ul style="list-style-type: none"> • réagir au style et au contenu du texte; • évaluer son emploi des stratégies en lecture dans une variété de contextes.
<p>Production orale (PO)</p>
<p>20PO.1 Employer à l’oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales, convenant à diverses situations formelles et informelles pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un discours persuasif ou incitatif; • participer à la présentation d’un texte dialogal; • participer activement à des situations de communication authentique en français.
<p>20PO.2 Mettre en pratique 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"> • se préparer à la prise de parole en établissant, le cas échéant, un plan de travail pour sa production orale; • respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication; • vérifier son discours afin de l’ajuster spontanément; • réfléchir sur sa production orale et ses stratégies en prise de parole.
<p>Production écrite (PÉ)</p>
<p>20PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte persuasif ou incitatif convaincant qui présente ses arguments dans une structure introduction, développement et conclusion; • une lettre informelle; • un texte dialogal qui fait preuve de la séquence dialogale.
<p>20PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d’écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés, claires, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail individuel qui inclut les aspects nécessaires du processus d’écriture; • rédiger un texte courant ou littéraire; • respecter les règles propres à la situation de communication; • employer diverses stratégies pour vérifier le contenu, les structures textuelles et les conventions linguistiques; • générer une publication soignée pour un public cible; • considérer son emploi des stratégies en communication écrite dans une variété de contextes.

Légende :

20VC.1(a)

20	Niveau scolaire
VC	Domaine
1	Résultat d'apprentissage
(a)	Indicateur de réalisation

Autres termes

Dans les programmes d'études, les termes suivants sont utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières :

y compris	délimite le contenu, la stratégie ou le contexte 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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle (VC)

Résultat d'apprentissage

20VC.1 Investiguer comment les francophones manifestent leurs identités linguistiques et culturelles à travers le monde.

Indicateurs de réalisation

- a. Discute de ses définitions des termes « identité linguistique » et « identité culturelle ».
- b. Examine des conventions sociolinguistiques telles que les expressions idiomatiques, l'argot, l'accent, le vocabulaire.
- c. Identifie des pays ou des régions francophones hors le Canada.
- d. Recherche divers aspects culturels dans les pays ou les régions de la francophonie tels que la gastronomie, les valeurs, l'architecture, le transport, les médias, les arts, les traditions, la foi, les loisirs et le patrimoine.
- e. Démontre sa compréhension des conventions sociolinguistiques ainsi que les divers aspects culturels en créant, par exemple, une affiche, un dialogue, une saynète.
- f. Analyse l'évolution des identités linguistiques et culturelles d'un groupe francophone en tenant compte des défis sociaux tels que l'assimilation et l'oppression ainsi que les réussites.
- g. Représente le point de vue d'un des partisans d'une cause de la communauté (p. ex. en créant un journal ou un blogue), soulignant les points saillants de l'évolution de l'identité culturelle et linguistique.

20VC.2 Explorer des façons de surmonter les défis vis-à-vis l'acceptation de diverses cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.

Indicateurs de réalisation

- a. Explore les enjeux qui peuvent présenter des défis vis-à-vis l'acceptation culturelle au plan local, national ou mondial.
- b. Explique ce que l'acceptation culturelle signifie pour soi.
- c. Identifie des changements qui ont contribué à l'acceptation culturelle au plan local, national ou mondial.
- d. Explique le sens de milieu de langue ou de culture minoritaire.
- e. Décrit un exemple d'un changement social qui a affecté un groupe minoritaire.

- f. Examine diverses façons de promouvoir le changement social pour la communauté métisse, francophone, ou des Premières Nations tel qu'une œuvre écrite, un documentaire, un journal, un rassemblement politique, un discours ou un geste protestataire.

Compréhension orale (CO)

20CO.1 Écouter ou visionner, et examiner le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, diverses communications orales de locuteurs ayant divers dialectes et registres de langue, y compris :

- les idées principales et secondaires dans un discours persuasif ou incitatif;
- les éléments de la narration dans un film de fiction d'origine francophone;
- les thèmes et le langage employé dans une chanson d'origine francophone.

Indicateurs de réalisation

- a. Choisit des messages qui abordent diverses cultures, tels que les cultures francophones, métisses et des Premières Nations, et qui présentent diverses perspectives, p. ex. principes, point de vue politique, religion, vécu personnel.
- b. Examine les idées secondaires d'un discours persuasif ou incitatif (p. ex. un débat, un blogue vidéo, un message publicitaire) et leur relation avec l'idée principale.
- c. Commente les stratégies et techniques employées par le locuteur pour présenter ses arguments dans un discours persuasif ou incitatif, p. ex. le langage, les gestes, l'émotion, l'imagerie.
- d. Discute de comment le locuteur a réussi ou n'a pas réussi à légitimer ces arguments.
- e. Discute du thème, de l'intrigue, le cadre (lieu, époque, contexte socioculturel), le dialogue, les personnages, le thème, le temps et le lieu dans un film de fiction d'origine francophone, p. ex. une comédie, un film fantastique, un film policier.
- f. Résume, à l'aide d'un schéma narratif, l'intrigue d'un film.
- g. Représente, à l'aide d'un schéma actantiel, la dynamique entre les personnages principaux dans un film.
- h. Discute de comment le langage employé dans le film (p. ex. vocabulaire riche, langage poétique, figures de style, expressions idiomatiques) enrichit l'histoire.
- i. Décrit les éléments techniques de la diffusion d'un film, p. ex. le son, les scènes, les angles de prise de vue.
- j. Sélectionne et écoute une chanson d'origine francophone.
- k. Trie les figures de style (p. ex. l'oxymore, la répétition, l'hyperbole, la métaphore, la périphrase) des paroles d'une chanson et explique leur signification.
- l. Discute de comment l'ensemble du langage poétique enrichit les paroles d'une chanson.

- m. Commente les différences et les similitudes entre une variété de dialectes y compris l'accent, le jargon, le joul, les régionalismes et les expressions idiomatiques.
- n. Compare les registres de langue soutenu et familier.
- o. Explique comment les différents dialectes et registres de langue influencent la compréhension du message.

20 CO.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :

- se préparer à la situation d'écoute ou de visionnement;
- employer une variété de stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur;
- choisir les stratégies propices pour comprendre les idées transmises par le message;
- considérer ses choix de stratégies d'écoute dans une variété de contextes;
- évaluer son emploi de stratégies d'écoute dans une variété de contextes.

Indicateurs de réalisation

- a. Pose des questions par rapport au contexte d'écoute.
- b. Développe des prédictions au sujet du message oral et sa présentation.
- c. Choisit et emploie les stratégies selon son style d'apprentissage, ses besoins et le contexte d'écoute.
- d. Écoute le message à plusieurs reprises pour approfondir sa compréhension.
- e. Consulte une variété d'outils de référence afin de pouvoir comprendre le vocabulaire inconnu.
- f. Résume les idées principales et secondaires du message dans ses propres mots.
- g. Analyse le style, le contenu et les outils employés lors de la présentation orale.
- h. Discute du contexte langagier, historique et sociologique du message.
- i. Fait des liens entre un discours persuasif ou incitatif, un film ou une chanson et ses connaissances antérieures (texte à texte, texte à soi et texte au monde).
- j. Décrit les stratégies qui ont appuyé sa compréhension du message.
- k. Explique comment certaines stratégies ont prouvé plus appropriés pour appuyer sa compréhension de différents types de messages ou à différentes situations d'écoute.
- l. Justifie ses choix de stratégies d'écoute.

Compréhension écrite (CÉ)

20 CÉ.1 Lire, et étudier le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :

- la structure du texte et les idées dans un texte persuasif ou incitatif;
- le message et les éléments de l'univers narratif dans :
 - un roman graphique ou une bande dessinée;
 - un roman;
- le thème, le langage, la rime et le rythme dans une chanson.

Indicateurs de réalisation

- a. Cherche des textes qui abordent diverses cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations, et qui présentent diverses perspectives (p. ex. principes, point de vue politique, religion, vécu personnel).
- b. Décrit les éléments suivants d'un texte persuasif ou incitatif, p. ex. un article éditorial, un blogue, une analyse littéraire :
 - la structure du texte, p. ex. introduction, développement, conclusion, temps verbaux;
 - le public cible, p. ex. un consommateur, un électeur;
 - le but, p. ex. convaincre, faire agir;
 - le ton, p. ex. humoristique, dramatique;
 - le langage employé, p. ex. vocabulaire, expressions;
 - le sujet, p. ex. un produit commercial, un candidat;
 - les idées principales et secondaires;
 - les arguments principaux et secondaires;
 - l'évidence qui soutient les arguments.
- c. Distingue les faits des opinions ou du biais dans un texte persuasif ou incitatif.
- d. Résume l'opinion et les arguments partagés dans un texte persuasif ou incitatif.
- e. Discute des stratégies que l'auteur a employées pour convaincre ou faire agir son public.
- f. Recherche le vocabulaire du roman graphique ou de la bande dessinée, p. ex. les planches, les bulles, les plans, les angles de vue.
- g. Examine les éléments spécifiques au format du roman graphique ou de la bande dessinée, p. ex :
 - la planche : une bande, une case, une bulle;
 - les bulles : la typographie, un idéogramme, une onomatopée;
 - les plans : panoramique, rapproché, très gros;
 - les angles de vue : la plongée, la contre-plongée.

- h. Distingue les éléments propres au roman graphique de ceux qui sont propres à la bande dessinée.
- i. Explique le rôle des illustrations dans un roman graphique ou une bande dessinée.
- j. Résume l'histoire racontée dans le roman graphique ou la bande dessinée.
- k. Étudie un roman, p. ex. un roman épistolaire, un roman fantastique, un roman-mémoires :
 - Analyse la signification du cadre et des thèmes abordés;
 - Résume l'histoire racontée dans le roman, ou une partie du roman en tenant compte de la structure de l'intrigue (situation initiale, élément déclencheur, déroulement, dénouement, situation finale);
 - Illustre, à l'aide d'un schéma actantiel, la dynamique entre les personnages principaux;
 - Discute de comment le langage employé (p. ex. vocabulaire riche, langage poétique, figures de style, expressions idiomatiques) enrichit le texte.
- l. Commente les différences entre le format et le contenu du roman graphique ou de la bande dessinée et ceux du roman.
- m. Discute du thème d'une chanson de la francophonie.
- n. S'informe sur l'auteure et l'interprète de la chanson et ressort les éléments culturels dans une chanson, p. ex. pays ou région d'origine, religion, célébrations, expressions.
- o. Discute de comment l'ensemble du langage poétique tel que le vocabulaire riche et les figures de style (p. ex. l'oxymore, la répétition, l'hyperbole, la métaphore, la périphrase) sert à enrichir le texte dans une chanson.
- p. Examine, le cas échéant :
 - les rimes riches, suffisantes et pauvres;
 - la structure et la disposition des rimes dans une chanson, p. ex. rimes masculines et féminines, rimes continues, plates, croisées.

Compréhension écrite (CÉ)

20 CÉ.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après sa lecture pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information dans un texte courant ou littéraire :

- planifier sa lecture;
- choisir une variété de stratégies propices pour comprendre les thèmes et les idées du texte;
- interpréter le texte;
- réagir au style et au contenu du texte;
- évaluer son emploi des stratégies en lecture dans une variété de contextes.

Indicateurs de réalisation

- a. Développe des prédictions au sujet du texte en s'informant sur :
 - le titre;
 - l'auteur;
 - le genre et le type de texte;
 - le thème;
 - le contexte langagier, historique ou sociologique du texte.
- b. Sélectionne et emploie des stratégies selon son style d'apprentissage, ses besoins et le contexte d'écoute appropriées au contexte de lecture.
- c. Démontre la capacité de lire avec fluidité en lisant à haute voix :
 - utilise un rythme constant;
 - prend des pauses naturelles indiquées par la ponctuation;
 - décode des mots complexes;
 - prononce correctement la plupart des mots et des phrases.
- d. Discute des conventions suivantes dans ses lectures :
 - différentes formes de phrases simples, p. ex. impérative, négative;
 - l'emploi du passé simple;
 - le rapport de l'adverbe avec l'adjectif, le verbe, un autre adverbe, p. ex. courir rapidement;
 - l'accord du pronom avec le nom ou les noms qu'il remplace, p. ex. « Voici un cadeau. Donne-le à Julie »;
 - le rôle et l'accord du pronom démonstratif, p. ex. celle-ci.
- e. Lit le texte à plusieurs reprises pour approfondir sa compréhension.
- f. Note le vocabulaire inconnu et consulte une variété d'outils de référence afin de pouvoir le comprendre.
- g. Fait des inférences et des liens en se servant de ses connaissances antérieures (texte à texte, texte à soi et texte au monde).
- h. Vérifie son niveau de compréhension du texte.
- i. Trie les idées principales et secondaires présentées et développe un résumé du texte.
- j. Décrit les stratégies qu'il a choisies pour appuyer sa compréhension du texte.
- k. Évalue ses choix de stratégies en lecture et propose des stratégies à utiliser dans ses futures lectures.
- l. Explique comment certaines stratégies ont prouvé plus appropriées pour appuyer sa lecture de différents types de textes ou à différentes situations de lecture.

Production orale (PO)

20 PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales, convenant à diverses situations formelles et informelles pour :

- présenter un discours persuasif ou incitatif;
- participer à la présentation d'un texte dialogal;
- participer activement à des situations de communication authentique en français.

Indicateurs de réalisation

- a. Présente à l'oral un discours persuasif ou incitatif, p. ex. un message publicitaire, un débat, un discours de candidat électoral.
- b. Emploie le vocabulaire et les techniques pour persuader son public ou pour l'inciter à agir.
- c. Présente à l'oral un texte dialogal individuellement ou en groupe, p. ex. un monologue, un extrait d'un roman graphique, une scène d'une pièce de théâtre, une saynète.
- d. Varie le ton, le volume et le débit en fonction du texte dialogal présenté.
- e. Emploie des gestes ou les expressions visuelles, le cas échéant, pour appuyer sa présentation du texte dialogal.
- f. Applique le registre de langue approprié dans les contextes informels et formels, p.ex. le vouvoiement et le tutoiement, « nous » et « on », « bonjour » et « salut ».
- g. Exploite le ton de voix, le débit, le volume et les gestes convenables au message et à la situation de communication.
- h. Utilise un vocabulaire varié et précis pour décrire les événements et les situations.
- i. Improvise dans diverses situations de communication demandant la spontanéité, p. ex. un débat, une présentation orale devant les pairs, un jeu d'improvisation.
- j. Écoute et réagit à ses camarades ou l'enseignant dans des situations de communication informelles.
- k. Fait avancer une conversation en posant des questions en tenant compte de la sensibilité du public, p. ex. un cercle littéraire, une discussion en groupe, une conversation avec un invité en classe.
- l. Considère sa compétence dans divers contextes à partir d'une évaluation réfléchie.

20 PO.2 Mettre en pratique divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral spontané ou préparé, y compris :

- se préparer à la prise de parole en établissant, le cas échéant, un plan de travail pour sa production orale;
- respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication;
- vérifier son discours afin de l'ajuster spontanément;
- réfléchir sur sa production orale et ses stratégies en prise de parole.

Indicateurs de réalisation

- a. Planifie sa présentation orale :
 - Choisit son sujet et établit son intention de communication (persuader, inciter, ou divertir);
 - Assemble le contenu en fonction de son sujet et de son public cible;
 - Considère les éléments logistiques tels que la durée, le contexte, le lieu, les supports visuels possibles;
 - Cerne la mode de diffusion de son message en public, en direct, ou à l'aide d'un enregistrement, p. ex. une discussion, un vidéoclip, une présentation en classe.
- b. Respecte les politiques d'utilisation responsable de la technologie.
- c. Sélectionne et consulte une variété de ressources pour produire son message, p. ex. livres, blogues, documentaires, revues.
- d. Utilise une introduction attirante, un développement compréhensif et une conclusion effective.
- e. S'exprime avec confiance dans divers situations formelles et informelles, p. ex. jeux d'improvisation, discours, présentations.
- f. Parle clairement et correctement selon la situation de communication :
 - Choisit le registre de langue selon l'intention de communication;
 - Adapte les techniques de la prise de parole telles que le ton de voix, le débit, le volume et les gestes;
 - Corrige sa prononciation et les conventions langagières en parlant;
 - Choisit les marqueurs de relation qui contribuent à la fluidité du message, p. ex. par ailleurs, notamment, alors, en somme, pourvu que, en premier lieu, ensuite, enfin.

- g. Utilise un langage francophone dans ses communications :
- Corrige les anglicismes sémantiques, lexicaux, syntaxiques et phonétiques , p. ex. « message publicitaire » au lieu de « commercial », « pyjama » au lieu de « pid-ja-ma »;
 - Inclut dans ses productions orales des expressions idiomatiques, p. ex. avoir la chair de poule, c'est une autre paire de manches, il mouille à siaux;
 - Utilise des expressions francophones, p. ex. éclater de rire, tout simplement, faire du chemin.
- h. Emploie les éléments suivants dans ses productions orales :
- les groupes de mots qui assurent la clarté et efficacité du message;
 - la conjugaison des verbes :
 - le conditionnel présent;
 - l'infinifatif présent, p. ex. je veux danser, il se prépare à manger;
 - les verbes impersonnels aux temps usuels, p. ex. il vente, il pleuvait, il a neigé, il faudra;
 - les pronoms :
 - l'accord des pronoms personnels et leur ordre dans la phrase, p. ex. Elle les a vus, Marie lui a donné un cadeau, Vous nous accueillez chez vous;
 - la distinction entre le déterminant possessif « leur » et le pronom personnel, p. ex. Ce sont leurs amis / L'enseignante leur parle;
 - les pronoms « en » et « y », p. ex. Il lui en donne – Elle y est allée;
 - les différentes formes du pronom possessif, p. ex. le mien, les nôtres, le leur;
 - l'accord du pronom possessif, p. ex. J'ai trouvé une mitaine. Est-ce la tienne?
 - les pronoms démonstratifs, p. ex. ceci, ceux-là, celles-ci;
 - les pronoms interrogatifs « lequel », « laquelle », « lesquels », « lesquelles ».
 - la contraction et l'élision, p. ex. « du » et non « de le »;
 - le déterminant partitif, p. ex. du thé, de la soupe;
 - les prépositions « avec », « pour », « à », « sur », « de », « par », « dans »;
 - le comparatif et le superlatif des adjectifs, p. ex. Il est plus grand que moi. C'est le plus grand de la classe;
 - la subordonnée de condition : si + imparfait + conditionnel présent, p. ex. Si je pouvais avoir un pouvoir de superhéros, je choisirais l'habileté de voler;
 - la phrase impérative, p. ex. Allons à la plage.
- i. Évalue sa production orale à l'aide d'un outil d'appréciation en soulevant des points forts ainsi que les points à corriger.
- j. Emploie des stratégies pour améliorer son organisation et sa présentation.
- k. Réfléchit sur ses stratégies en prise de parole.

Production écrite (PÉ)

20 PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :

- un texte persuasif ou incitatif convaincant qui présente ses arguments dans une structure introduction, développement et conclusion;
- une lettre informelle;
- un texte dialogal qui fait preuve de la séquence dialogale.

Indicateurs de réalisation

- a. Rédige un texte persuasif ou incitatif (p. ex. une lettre ouverte, un discours de campagne électorale, un éditorial) qui comprend :
 - une introduction claire et précise qui présente les idées principales et une thèse (opinion);
 - le développement en paragraphes qui :
 - comprennent chacun une idée principale et une idée secondaire développée;
 - présentent des arguments, fondés sur des faits, des valeurs ou des principes logiques, pour confirmer sa thèse;
 - persuadent le lecteur à accepter les arguments présentés ou l'incitent à agir;
 - comportent une structure qui assure la cohérence du texte;
 - une conclusion qui présente la synthèse des idées principales et confirme la thèse de départ présentées dans l'introduction;
 - un vocabulaire et technique de persuasion (p. ex. ton, voix, genre).
- b. Élabore correctement une bibliographie.
- c. Rédige une lettre informelle (p. ex. un courriel, une lettre à une amie) qui :
 - respecte la nature de la relation entre l'auteur et le lecteur;
 - partage un message informel;

ET qui comprend :

- En-tête :
 - la date d'envoi (au besoin);
- Première partie :
 - la formule d'appel, p. ex. « Cher Nicolas, », « Bonjour, chère amie. »;
- Deuxième partie :
 - un ou deux paragraphes présentant le message à partager;
- Salutation, selon les formules de politesse non formelles ou amicales, p. ex. « Bien à vous. », « Gros bisous. », « Je t'embrasse très fort. »
- Signature :
 - son nom ou son petit nom.

- d. Rédige un texte dialogal (p. ex. une bande dessinée, une entrevue, un scénario) avec une séquence dialogale organisée en trois parties:
- La phase d'ouverture qui présente le début du dialogue et qui précise l'intention de communication (p. ex. une dispute, une demande, une question);
 - La phase d'interaction, qui comporte les échanges entre les interlocuteurs;
 - La phase de clôture, qui marque la fin du dialogue.

20 PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés, claires, précis et cohérents :

- Établir un plan de travail individuel qui inclut les aspects nécessaires du processus d'écriture;
- Rédiger un texte courant ou littéraire;
- Respecter les règles propres à la situation de communication;
- Employer diverses stratégies pour vérifier le contenu, les structures textuelles et les conventions linguistiques;
- Générer une publication soignée pour un public cible;
- Considérer son emploi des stratégies en communication écrite dans une variété de contextes.

Indicateurs de réalisation

- a. Détermine son intention de communication, p. ex. persuader, inciter ou divertir.
- b. Développe un plan pour la rédaction, en fonction de l'intention d'écriture.
- c. Sélectionne et exploite une variété de ressources (p. ex. imprimées, électroniques, humaines) pour trouver l'information désirée.
- d. Rédige un brouillon électronique ou écrit à la main :
- Respecte les politiques d'utilisation responsable de la technologie;
 - Organise les idées à l'aide d'un outil selon la forme textuelle, p. ex. un tableau de causes et effets, une toile d'araignée, un schéma actantiel;
 - Développe les détails précis pour appuyer ses arguments et ses idées;
 - Cerne la structure du texte et le registre de langue selon l'intention d'écriture;
 - Adapte la voix de son texte à son intention d'écriture;
 - Compose une variété de phrases simples et complexes qui contribuent à la fluidité du texte;
 - Utilise un langage (p. ex. vocabulaire, expressions idiomatiques, figures de style) varié, puissant et évocateur pour développer un texte clair et logique, en fonction de l'intention de l'écriture;

- Emploie les marqueurs de relation qui contribuent à la fluidité du texte selon l'intention de l'écriture et le destinataire, p. ex :
 - (texte persuasif / incitatif) : par ailleurs, notamment, à savoir, alors, en somme, pourvu que;
 - (lettre informelle) : si, excepté, bien que, depuis que, jamais;
 - (texte dialogal) : car, puis, ainsi que, enfin.
- e. Révise :
- relit soigneusement son produit écrit;
 - vérifie les éléments requis selon les attentes, le contenu et les conventions linguistiques.
- f. Corrige :
- Apporte les corrections ou changements nécessaires selon les conventions linguistiques explorées en classe (p. ex. l'orthographe, la structure, la grammaire, le registre de langue, le point de vue) et à l'aide d'outils de référence tels que les dictionnaires (imprimés et en ligne), grammaires, tableaux de conjugaison et logiciels (correcteurs);
 - Corrige les anglicismes les plus courants :
 - l'anglicisme sémantique, p. ex. « message publicitaire » au lieu de « commercial »;
 - l'anglicisme lexical, p. ex. « blague » au lieu de « joke »;
 - l'anglicisme syntaxique, p. ex. « à la campagne » au lieu de « en campagne »;
 - l'anglicisme orthographique, p. ex. « appartement » au lieu de « apartment ».
 - Emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - la conjugaison des verbes :
 - le conditionnel présent;
 - l'infinitif présent, p. ex. je veux danser, il se prépare à manger;
 - les verbes impersonnels aux temps usuels, p. ex. il vente, il pleuvait, il a neigé, il faudra;
 - les pronoms :
 - l'accord des pronoms personnels et leur ordre dans la phrase, p. ex. Elle les a vus, Marie lui a donné un cadeau, Vous nous accueillez chez vous;
 - la distinction entre le déterminant possessif « leur » et le pronom personnel, p. ex. Ce sont leurs amis / L'enseignante leur parle;
 - les pronoms « en » et « y », p. ex. Il lui en donne – Elle y est allée;
 - les différentes formes du pronom possessif, p. ex. le mien, les nôtres, le leur;
 - l'accord du pronom possessif, p. ex. J'ai trouvé une mitaine. Est-ce la tienne?
 - les pronoms démonstratifs, p. ex. ceci, ceux-là, celles-ci;
 - les pronoms interrogatifs « lequel », « laquelle », « lesquels », « lesquelles ».
 - la contraction et l'élision, p. ex. « du » et non « de le »;
 - le déterminant partitif, p. ex. du thé, de la soupe;
 - les prépositions « avec », « pour », « à », « sur », « de », « par », « dans »;
 - le comparatif et le superlatif des adjectifs, p. ex. Il est plus grand que moi. C'est le plus grand de la classe;

- la subordonnée de condition : si + imparfait + conditionnel présent, p. ex. Si je pouvais avoir un pouvoir de superhéros, je choisirais l'habileté de voler;
 - les formes de phrases :
 - impérative, p. ex. Allons à la plage;
 - la transformation de l'affirmative en négative, en interrogative et en impérative, p. ex. Tu manges ta pomme : Tu ne manges pas ta pomme – Manges-tu ta pomme? – Mange ta pomme;
 - les parenthèses pour expliquer ou fournir de l'information supplémentaire;
 - Approfondit ses connaissances des éléments suivants dans ses productions écrites :
 - la correction des anglicismes phraséologiques, p. ex. « discuter du sujet » au lieu de « discuter le sujet », « connaitre » au lieu de « être familier avec »;
 - la conjugaison des verbes :
 - les verbes irréguliers pour leur utilisation en contexte, p. ex. aller, pouvoir, savoir, devenir, sortir;
 - les verbes pronominaux aux temps usuels;
 - le genre des noms pour leur utilisation en contexte.
- g. Détermine l'étendue et le format de publication en fonction de l'intention de l'écriture et du public cible.
- h. Prépare, au besoin, une publication soignée du projet d'écriture.
- i. Explique comment certains aspects du processus d'écriture diffèrent selon le projet de rédaction.
- j. Évalue sa considération et son exploitation des aspects suivants du processus d'écriture :
- la planification, la rédaction et la révision;
 - l'intention d'écriture;
 - la structure des phrases et des paragraphes;
 - les choix de mots;
 - les transitions;
 - le public pour lequel il a écrit;
 - la publication du projet.

Aperçu des trois niveaux scolaires 10-20-30

Français Immersion 10 <i>L'élève devra...</i>	Français Immersion 20 <i>L'élève devra...</i>	Français Immersion 30 <i>L'élève devra...</i>
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
10VC.1 Explorer comment les francophones manifestent leurs identités langagières et culturelles à travers le Canada.	20VC.1 Investiguer comment les francophones manifestent leurs identités linguistiques et culturelles à travers le monde.	30VC.1 Affirmer ses identités linguistique et culturelle : <ul style="list-style-type: none"> • réfléchir sur ses identités et sa confiance linguistiques; • déterminer comment il peut continuer à développer ses identités et sa confiance linguistiques au présent et à long terme.
10VC.2 Apprécier l'influence de diverses cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations, sur l'identité canadienne.	20VC.2 Explorer des façons de surmonter les défis vis-à-vis l'acceptation de diverses cultures, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.	30VC.2 Examiner ce qui contribue à la survie et la perte d'une langue et d'une culture, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations.
Compréhension orale		
10CO.1 Écouter ou visionner, et examiner le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, diverses communications orales de locuteurs employant divers dialectes et registres de langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • la structure, les idées, l'information, les opinions et le point de vue dans les bulletins de nouvelles journalistiques; • les composantes d'une émission de fiction; • le message, le thème et le langage employé dans une histoire racontée à l'oral. 	20CO.1 Écouter ou visionner, et examiner le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, diverses communications orales de locuteurs ayant divers dialectes et registres de langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales et secondaires dans un discours persuasif ou incitatif; • les éléments de la narration dans un film de fiction d'origine francophone; • les thèmes et le langage employé dans une chanson d'origine francophone. 	30CO.1 Écouter ou visionner, et considérer le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de, diverses communications orales par de locuteurs employant divers dialectes et registres de langue, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • les éléments d'un documentaire; • les arguments présentés dans un discours d'opinion; • la structure et les composants d'une pièce de théâtre.

<p>10CO.2 Employer 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"> • se préparer à la situation d'écoute ou de visionnement; • se servir d'une variété de stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur; • employer les stratégies nécessaires pour comprendre les idées transmises par le message; • réfléchir sur ses stratégies d'écoute. 	<p>20CO.2 Employer régulièrement 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"> • se préparer à la situation d'écoute ou de visionnement; • employer une variété de stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur; • choisir les stratégies propices pour comprendre les idées transmises par le message; • considérer ses choix de stratégies d'écoute dans une variété de contextes; • évaluer son emploi de stratégies d'écoute dans une variété de contextes. 	<p>30CO.2 Démontrer la maîtrise 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"> • se préparer à la situation d'écoute ou de visionnement; • employer une variété de stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur; • prioriser les outils et stratégies les plus efficaces pour comprendre le message; • considérer ses choix de stratégies d'écoute dans une variété de contextes; • justifier son emploi de stratégies d'écoute dans une variété de contextes.
---	--	--

Compréhension écrite

<p>10CÉ.1 Lire, et étudier 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"> • la structure, l'information, le langage et les idées dans : <ul style="list-style-type: none"> ○ un texte explicatif; ○ une biographie; • le message et les éléments de l'univers narratif d'une nouvelle littéraire. 	<p>20CÉ.1 Lire, et étudier 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"> • la structure du texte et les idées dans un texte persuasif ou incitatif; • le message et les éléments de l'univers narratif dans : <ul style="list-style-type: none"> ○ un roman graphique ou une bande dessinée; ○ un roman; • le thème, le langage, la rime et le rythme dans une chanson. 	<p>30CÉ.1 Lire, et considérer 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"> • la structure du texte et les idées dans un texte d'opinion; • le message et les éléments de l'univers narratif dans : <ul style="list-style-type: none"> ○ un roman; ○ une pièce de théâtre; • le thème, le langage, la rime et le rythme dans une variété de poèmes.
<p>10CÉ.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information dans un texte courant ou littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture; • employer diverses stratégies pour comprendre les idées présentées dans le texte; • interpréter le texte en distinguant les idées secondaires des idées principales; • réagir au texte; • réfléchir sur son emploi des stratégies en lecture. 	<p>20CÉ.2 Employer régulièrement des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information dans un texte courant ou littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture; • choisir une variété de stratégies propices pour comprendre les thèmes et les idées du texte; • interpréter le texte; • réagir au style et au contenu du texte; • évaluer son emploi des stratégies en lecture dans une variété de contextes. 	<p>30CÉ.2 Démontrer la maîtrise des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information dans un texte courant ou littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture; • prioriser une variété des stratégies les plus efficaces pour comprendre les thèmes et les idées présentés dans le texte; • interpréter le texte; • réagir au style et au contenu du texte; • justifier son emploi des stratégies en lecture dans une variété de contextes.

Production orale		
<p>10PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales, convenant à diverses situations formelles et informelles pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • partager et défendre son opinion; • expliquer un phénomène ou un évènement à un public cible dans une variété de situations interactives ou non interactives; • faire la lecture expressive d'un texte choisi avec une prononciation précise; • participer à des situations de communication authentique en français. 	<p>20PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales, convenant à diverses situations formelles et informelles pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un discours persuasif ou incitatif; • participer à la présentation d'un texte dialogal; • participer activement à des situations de communication authentique en français. 	<p>30PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales, convenant à diverses situations formelles et informelles pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • partager et justifier une opinion; • présenter un texte poétique; • participer activement à des situations de communication authentique en français.
<p>10PO.2 Mettre en pratique 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"> • se préparer à la prise de parole; • respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication; • vérifier son discours afin de l'ajuster; • réfléchir sur sa production orale. 	<p>20PO.2 Mettre en pratique 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"> • se préparer à la prise de parole en établissant, le cas échéant, un plan de travail pour sa production orale; • respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication; • vérifier son discours afin de l'ajuster spontanément; • réfléchir sur sa production orale et ses stratégies en prise de parole. 	<p>30PO.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"> • se préparer à la prise de parole en établissant, le cas échéant, un plan de travail pour sa production orale; • respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication; • considérer sa production orale afin de l'améliorer; • évaluer son utilisation des stratégies en communication orale dans une variété de contextes.

Production écrite		
<p>10PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires cohérents, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte explicatif clair et compréhensif qui explique un sujet en profondeur; • une biographie qui présente l'information dans une structure introduction, développement et conclusion; • un texte narratif littéraire qui comprend les éléments de l'univers narratif. 	<p>20PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte persuasif ou incitatif convaincant qui présente ses arguments dans une structure introduction, développement et conclusion; • une lettre informelle; • un texte dialogal qui fait preuve de la séquence dialogale. 	<p>30PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une analyse littéraire qui présente ses arguments dans une structure introduction, développement et conclusion; • une lettre formelle; • divers textes poétiques qui font preuve de langage riche et qui évoquent des émotions ou des sentiments.
<p>10PÉ.2 Mettre en pratique 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 le processus d'écriture; • rédiger un texte courant ou littéraire; • respecter les règles propres à la situation de communication; • employer des stratégies efficaces pour vérifier le contenu, les structures textuelles et les conventions linguistiques; • publier un texte pour un public cible; • évaluer son produit écrit et son processus d'écriture. 	<p>20PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés, claires, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail individuel qui inclut les aspects nécessaires du processus d'écriture; • rédiger un texte courant ou littéraire; • respecter les règles propres à la situation de communication; • employer diverses stratégies pour vérifier le contenu, les structures textuelles et les conventions linguistiques; • générer une publication soignée pour un public cible; • considérer son emploi des stratégies en communication écrite dans une variété de contextes. 	<p>30PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant, et après, dans une variété de contextes, pour écrire avec effet des textes variés, claires, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail individuel compréhensif; • rédiger un texte courant ou littéraire; • respecter les règles propres à la situation de communication; • prioriser les outils et stratégies les plus efficaces pour vérifier le contenu, les structures textuelles et les conventions linguistiques; • générer une publication soignée pour un public cible; • considérer sur son emploi des stratégies en communication écrite dans une variété de contextes.

Mesure et évaluation de l'apprentissage de l'élève

La mesure et l'évaluation sont des activités continues qui sont planifiées en fonction des résultats d'apprentissage du programme, ou dérivées de ceux-ci, et qui cadrent avec les stratégies d'enseignement. La portée et la profondeur de chaque résultat d'apprentissage, telles que définies par les indicateurs de réalisation, renseignent l'enseignant sur les habiletés, les processus et les connaissances qui méritent d'être mesurés.

La mesure est le processus continu de collecte d'information visant à mettre en évidence les apprentissages et les besoins des élèves.

L'évaluation est le processus ultime d'interprétation de l'information recueillie par des mécanismes de mesure utiles et appropriés, dans le but de prendre des décisions ou de rendre des jugements, souvent au moment de l'établissement des bulletins.

Pour être efficaces et authentiques, la mesure et l'évaluation passent par :

- la conception de tâches à réaliser qui s'alignent sur les résultats d'apprentissage du programme;
- la participation des élèves à la détermination des moyens par lesquels ils pourront faire la preuve de leurs apprentissages;
- la planification des trois phases du processus de mesure et d'évaluation indiquées ci-après.

Mesure		Évaluation
Évaluation formative <i>continue dans la salle de classe</i>		Évaluation sommative <i>ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</i>
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 résultats d'apprentissage 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 provenant des résultats d'apprentissage • jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils ou divisions scolaires <p>* Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.</p>

Il existe une relation étroite entre les résultats d'apprentissage, les approches pédagogiques, les activités d'apprentissage et l'évaluation. Les évaluations doivent refléter les processus cognitifs et le ou les niveaux de connaissance indiqués par le résultat d'apprentissage. Une évaluation authentique collectera uniquement les données au niveau pour lequel elles ont été conçues.

Lexique

Anglicisme lexical L'anglicisme lexical est un emprunt direct à la langue anglaise. Par exemple, l'emploi de « coach » au lieu de « entraîneur ».

Anglicisme orthographique L'anglicisme orthographique touche à l'épellation des mots. On commet un anglicisme orthographique quand on épelle un mot français à l'anglaise. Par exemple, écrire « address » plutôt que « adresse ».

Anglicisme phonétique L'anglicisme phonétique touche 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.

Anglicisme sémantique Les anglicismes sémantiques sont aussi appelés *faux-amis* et découlent très souvent d'une erreur de traduction. C'est l'attribution d'un sens proprement anglais à un mot qui existe déjà dans la langue française. Par exemple, employer « application » au lieu de « demande d'emploi ».

Anglicisme syntaxique L'anglicisme syntaxique est une traduction mot à mot d'une expression ou d'une structure de phrase proprement anglaise. Il s'agit souvent d'un emploi incorrect des prépositions. Par exemple, dire « sur l'avion » au lieu de « dans l'avion ».

Commenter Faire des remarques, des observations pour expliquer.

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.

Identité Caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité.

Identité culturelle L'identification avec, ou le sentiment d'appartenance à, un groupe particulier basé sur diverses catégories culturelles, y compris la nationalité, l'appartenance ethnique, la race et la religion. L'identité culturelle est construite et maintenue à travers le processus de partage de connaissances collectives telles que les traditions, le patrimoine, la langue, l'esthétique, les normes et les coutumes.

Identité linguistique Les différentes manières dont on en vient à comprendre la relation entre sa langue (ou ses langues) et soi-même, y compris le sens d'appartenance à une communauté grâce à la langue.

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.

Média Procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou audiovisuels. Par exemple, musique, télévision, films, journaux, magazines, radio, traitement de texte, site Web.

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 représentation visuelle des liens, des étapes, etc.

Rime Uniformité de son dans la terminaison de deux ou de plusieurs mots ou vers.

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

Univers narratif L'univers dans lequel prend vie l'histoire. C'est le résultat obtenu par la combinaison de personnages, de lieux, d'actions et d'une époque, éléments judicieusement choisis et bien décrits pour créer une atmosphère unique.

Bibliographie

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

Allo Prof. *La littérature*. Tiré de : <http://www.alloprof.qc.ca>.

Anderson, B., Carr, W., Lewis, C., Salvatori, M., Turnbull, M. (2008). *Effective literacy practices in FSL: making connections*. Toronto, ON : Pearson Education Canada.

Association canadienne des professionnels en immersion. *Référentiel des compétences orales*. Tiré de : <http://www.acpi.ca/ressources/referentiel-de-competences-orales>.

Association canadienne des professionnels en immersion. (2017). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement, 3^e édition*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean, ON : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.

Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Centre Fora. (2013). *Aperçu de la nouvelle grammaire*. Tiré de : <http://www.centrefora.on.ca>.

Chen, V. H-H. (2014). Cultural Identity. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 22. Tiré de : <https://centerforinterculturaldialogue.org>.

Desnoyers, A. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, 10(1). Tiré de <http://www.ccdmd.qc.ca>.

Gear, A. (2016). *Stratégies d'écriture de textes courants : Décrire, convaincre, comparer, expliquer*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants*. Montréal, QC : Modulo.

Genesee, F. (2001). Brain Research : Implications for Second Language Learning. *The ACIE Newsletter*, 5(1). Tiré de <http://carla.umn.edu>.

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

Gouvernement du Québec. (2018). Banque de dépannage linguistique. Tiré de : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>.

Gouvernement du Québec. (2018). *Conseils en recherche d'emploi*. Tiré de : <https://www.quebec.ca>.

« Identité. » *Larousse.fr*. (2018). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

Lacavalier, J & Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- LeGendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. Philadelphia : John Benjamins.
- Mandin, L. (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)*. Edmonton, AB : University of Alberta.
- 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, MB : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.
- Massé, L., Rozon, N. et Séguin, G. (1998). *Le français en projets : Activités d'écriture et de communication orale*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- McGrath, H. et Noble, T. (adaptation française : Gervais Sirois). (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. Regina, SK : Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2018). *Inspirer la réussite : Cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis de la prématernelle à la 12^e année*. Regina, SK : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2017). *La pédagogie différenciée*. Regina, SK : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2002). *L'art du langage en immersion : Immersion précoce 6, 7, 8*. Fredericton, NB : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- Moffet, J. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, 6(2). Tiré de <http://www.ccdmd.qc.ca>.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- New Brunswick Department of Education. (2001). *French Language Arts in French Immersion: Foundation for French Language Arts in French Immersion in Atlantic Canada*. Fredericton, NB : New Brunswick Department of Education.
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. (2012). *Cadre commun de français - immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*.

Rog, L. J. & Kropp, P. (2015). *Enseigner l'écriture sous toutes ses formes*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Roy, S. (2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada*, (hiver), 25-29.

Roy, S. (2009). Les étudiants du programme d'immersion française sont-ils bilingues? *Réflexions*, 28(1), 18-22.

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

Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. (2019). *Clefs du français pratique*. Tiré de : <http://www.btb.termiumplus.gc.ca>.

Wiggins, G. et McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Annexe A

Continuum des contextes, grandes idées et questions captivantes 10-20-30

COURS	Français 10	Français 20	Français 30
CONTEXTES OBLIGATOIRES	GRANDES IDÉES RECOMMANDÉES & QUESTIONS CAPTIVANTES SUGGÉRÉES		
Les racines et l'identité	<p>L'IDENTITÉ FRANCOPHONE AU CANADA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que l'identité canadienne? • Comment les diverses cultures du Canada influencent-elles l'identité canadienne? • Comment les francophones manifestent-ils leurs identités langagières et culturelles à travers le Canada? • Comment différent la francophonie d'hier et la francophonie d'aujourd'hui? • Qu'est-ce que c'est vivre en milieu minoritaire? Quels en sont les défis? Comment les surmonter? 	<p>L'IDENTITÉ FRANCOPHONE MONDIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment les francophones affirment-ils leur francophonie autour du monde? • Comment le Canada s'implique-t-il à la francophonie? • Comment différent la francophonie d'hier et la francophonie d'aujourd'hui? • Qu'est-ce que je comprends de l'acceptation, sur le plan global, de diverses cultures? 	<p>MON IDENTITÉ LINGUISTIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que c'est d'être « francophone »? Suis-je francophone? • Quelle est mon identité linguistique en tant qu'apprenant bilingue? • Comment affirmer mon identité linguistique? • Quel est mon niveau de confiance linguistique? Comment améliorer ma confiance linguistique? • Quels sont les enjeux de la survie et la perte de la langue ou d'une culture?
Le pouvoir et la responsabilité	<p>LES CHAMPIONS ET LES HÉROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'un champion? Un héros? • Qui sont mes héros, ou les champions que je respecte? Pourquoi? • Qu'est-ce que je peux apprendre en étudiant la vie, le pouvoir et les responsabilités d'un champion ou d'un héros? • Qu'est-ce que j'ai déjà fait de remarquable dans ma vie? Qu'est-ce que je désire faire à l'avenir? 	<p>LE POUVOIR ET LE CHANGEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont mes pouvoirs les plus précieux? Pourquoi? • Si j'avais le choix, quel serait mon pouvoir de superhéros? Pourquoi? Qu'est-ce que je ferais avec? • Qu'est-ce que je changerais si j'avais le pouvoir? Pourquoi? Comment? • Le changement, est-il possible? Comment reconnaître quand un changement est nécessaire? Quelles en sont mes responsabilités? • Comment surmonter les obstacles pour apporter des changements? À qui s'adresser? • Comment apporter des changements vis-à-vis 	<p>SE RÉALISER DANS LE MONDE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont mes responsabilités envers la société? • Qu'est-ce que je fais pour contribuer à ma communauté / mon pays / le monde? Comment pourrais-je m'impliquer pour y contribuer davantage? • Comment surmonter les obstacles pour contribuer à la société? À qui s'adresser? • Qu'est-ce que j'envisage comme mon futur emploi, ou mes futurs emplois? Est-ce que cela représente une contribution à la société? Comment?

		l'acceptation de diverses cultures ou perspectives?	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que la citoyenneté numérique? Quelles sont mes responsabilités en tant que citoyen numérique?
Les défis et l'espoir	LE VOYAGE ET L'AVENTURE <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est important de voyager? Pourquoi ou pourquoi pas? • Quelles voyages ou aventures ai-je éprouvés au long de ma vie? • Quels types d'aventure est-ce que je connais? Quelle est la meilleure sorte d'aventure? Pourquoi? • Quel voyage ou aventure est-ce que j'aimerais entreprendre? Pourquoi? Quels sont les défis et les risques associés avec cette aventure? Comment surmonter ces défis? • Qu'est-ce que je ferais comme aventure s'il n'y avait aucun risque? 	LE CONFLIT ET LA RÉOLUTION <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que j'ai déjà vécu des conflits dans ma vie? Lesquels? Est-ce que le conflit s'est résout? • Quelles sont mes responsabilités en ce qui concerne la résolution d'un conflit? • Quels sont les obstacles pour résoudre un conflit? Comment les surmonter? • Quels conflits historiques ou politiques ont eu lieu au Canada? Se sont-ils résolus? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? • Comment éviter ces mêmes types de conflits à l'avenir? • Quel pouvoir chaque parti avait-il? Qui avait plus de pouvoir? Pourquoi? • Quelles étaient les responsabilités des partis en ce qui concerne la résolution du conflit? 	MES DÉFIS, MES ESPOIRS <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont mes plus grands défis? • Comment surmonter les défis qui se présentent dans ma vie? • Comment ai-je surmonté les défis qui se sont présentés au long de ma vie? • Qu'est-ce que j'espère pour mon avenir? Qu'est-ce que je peux faire pour le guider? • Quel avenir est-ce que je veux pour ma famille, mes amis, ma communauté, mon monde? • Les défis de mon passé influencent-ils mes espoirs pour l'avenir?
COURS	Français 10	Français 20	Français 30
TYPES DE TEXTE	CO - Bulletin de nouvelles journalistiques - Émission de fiction - Histoire racontée à l'oral CÉ - Texte explicatif - Biographie - Nouvelle littéraire - Chanson ou Poème PO - Discours d'opinion - Discours explicatif PÉ - Biographie - Texte explicatif - Texte narratif littéraire	CO - Discours persuasif ou incitatif - Film de fiction - Chanson CÉ - Texte persuasif ou incitatif - Roman graphique ou BD - Roman - Chanson PO - Discours persuasif ou incitatif - Texte dialogal PÉ - Texte persuasif ou incitatif - Lettre informelle - Texte dialogal	CO - Documentaire - Discours d'opinion - Pièce de théâtre CÉ - Texte d'opinion - Roman - Pièce de théâtre - Poèmes PO - Discours d'opinion - Texte poétique PÉ - Analyse littéraire - Lettre formelle - Textes poétiques

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.

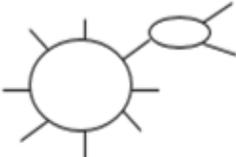
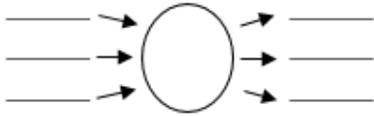
TYPES DE TEXTES ET MESSAGES :

- **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

Structures textuelles des textes et messages courants

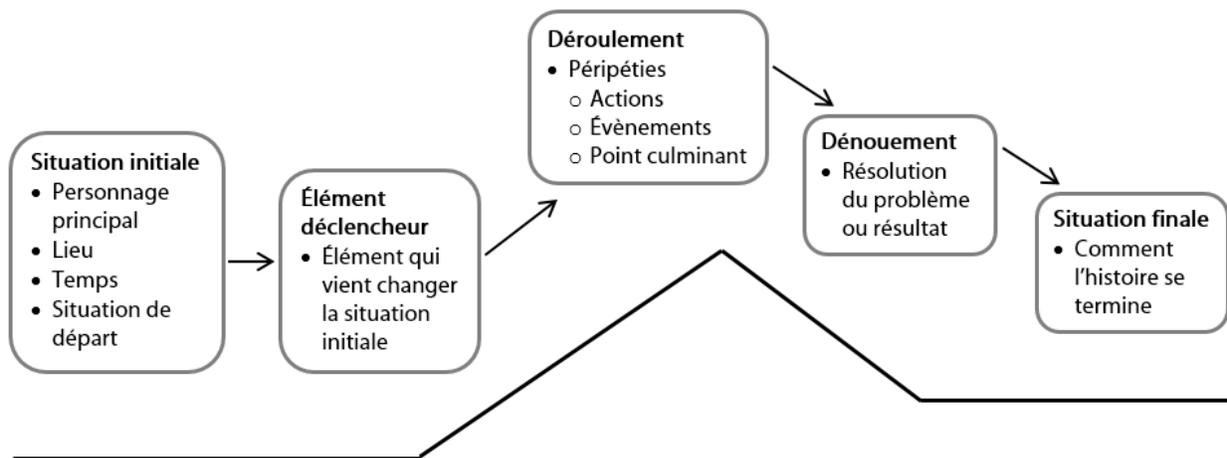
STRUCTURE TEXTUELLE	FONCTION ET INDICES DE SIGNALLEMENT
<p>La structure de description</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations sous forme d'une description de diverses caractéristiques d'objets, d'animaux ou de faits; • termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ caractéristiques, aspects, catégories; ○ comme, ainsi, notamment.
<p>La structure d'énumération (de séquence)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. _____ 2. _____ 3. _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations sous forme d'une liste séquentielle; • termes et marqueurs de relations 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>_____ ↔ _____</p> <p>_____ ↔ _____</p> <p>Différences</p> <p>_____ ↔ _____</p> <p>_____ ↔ _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations en fonction de ressemblances et de différences entre divers éléments; • termes et marqueurs de relations 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 relations communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ étant donné, parce que, à cause de, donc, en conséquence.
<p>La structure de problème et solution</p> <p>Problème → Solution</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 relations communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ si, pourvu que, afin de, sinon, dans l'intention de, au lieu de.

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 évènement 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, évènements, 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.

Le sujet	Le personnage (généralement le personnage principal) qui doit accomplir une mission.
L'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).
Le 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.
Le 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.
Les opposants	Les personnages ou les éléments qui nuisent à la réalisation de la mission.
Les adjuvants	Les personnages ou les éléments qui aident le sujet à accomplir sa quête.

