
**Programme d'études
Français en immersion
8^e année**

2017

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan 2017

ISBN :



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier les personnes suivantes de leur contribution professionnelle et de leurs conseils.

Andrea Fallscheer	Division scolaire catholique de Lloydminster
Cecile Elliott	Division scolaire Saskatchewan Rivers
Elizabeth Blondeau	Division scolaire catholique de Prince Albert
Jean-Yves Savoie	Division scolaire catholique Holy Trinity
Marie-Josée LeBel	Division scolaire Chinook
Marielle Sirois	Division scolaire Prairie Valley
Monique Bowes	Division scolaire Regina Public
Shara Rondeau	Division scolaire catholique Christ the Teacher

Le français en immersion : 8^e année

Introduction

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

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

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

Répartition du temps

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

Principes du français en immersion

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.

(Netten, 1994, p. 23)

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

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

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

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

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

- **quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**
Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but - (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.
- **quand celle-ci est considérée dans sa totalité**
L'apprentissage et l'enseignement de la langue cible ne dépendent pas de l'introduction, selon une séquence définie, d'éléments fragmentés et isolés.

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

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

Les parties – visent la forme (acquérir les compétences)

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

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

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

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

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

Une classe d'immersion doit être le cadre d'une interaction constante.

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

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

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

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

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

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

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

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

connaissances : ils ou elles doivent déterminer **quelles** connaissances utiliser (déclaratives), **comment** les utiliser (procédurales) et **quand** et **pourquoi** les utiliser (conditionnelles).

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

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

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

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

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

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

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

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où les élèves ont l'occasion d'être exposés à la langue française. Il est donc primordial que l'école leur permette d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue leur offre un très bon modèle.

Ainsi, littérature, revues, affiches, listes de mots et d'idées élaborées au cours de remue-méninges, étiquettes, cassettes, livres-cassettes, émissions télévisées et radiodiffusées, spectacles, et autres occasions d'exposer les élèves à la langue cible, doivent être utilisés en abondance et être rédigés dans un français clair et exempt de fautes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les élèves apprennent et montrent leurs connaissances et leur compréhension d'un concept de façons différentes. Il faut donc constamment essayer de trouver de meilleures façons d'enseigner à chaque élève pour lui permettre de réaliser tout son potentiel et de réussir dans ses études.

L'enseignant ou l'enseignante doit utiliser une variété d'approches pédagogiques pour aider ses élèves à utiliser tous leurs points forts : des représentations visuelles et physiques des concepts, l'acquisition de concept, des explications verbales à plusieurs niveaux, certaines données par des élèves, des manipulations de matériel précédant la présentation d'un concept, l'enseignement direct, etc.

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

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

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

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

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

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie**, **le sens de soi, de ses racines et de sa communauté** et **une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 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'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

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

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

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

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

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

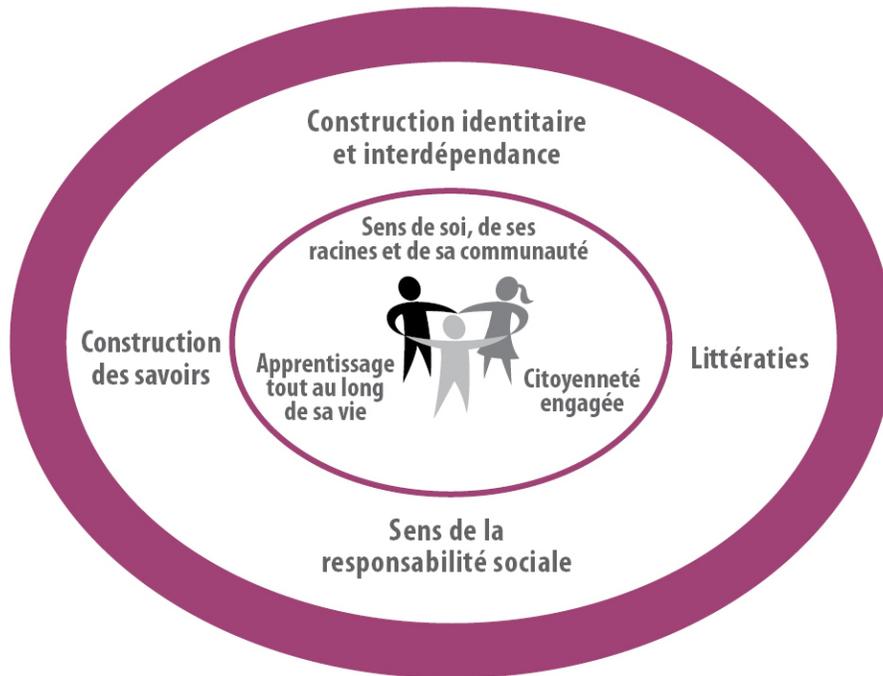
Une citoyenneté engagée

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

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

Compétences transdisciplinaires

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



La construction des savoirs

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

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

La construction identitaire et l'interdépendance

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

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

(ACELF)

L'acquisition des littératies

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

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

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

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

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

Mesure et évaluation

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

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

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

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

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

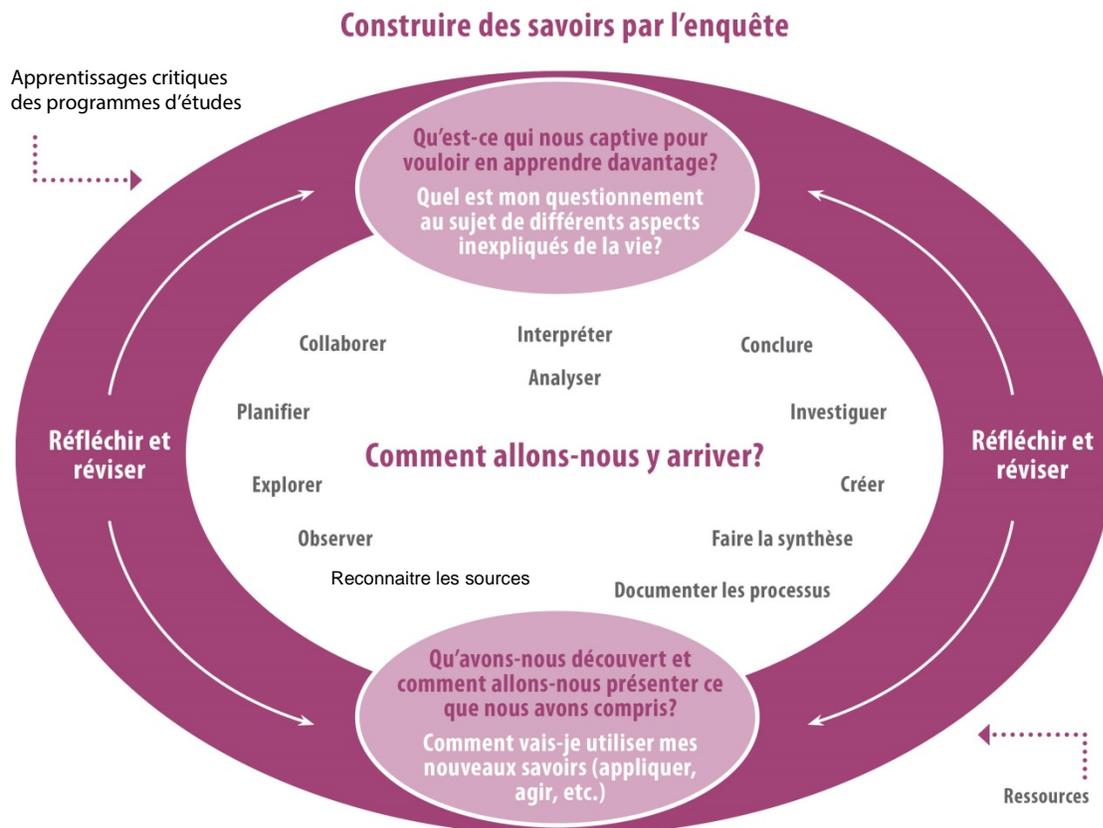
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Apprentissage par enquête

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

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

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



Construire des savoirs par l'enquête

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

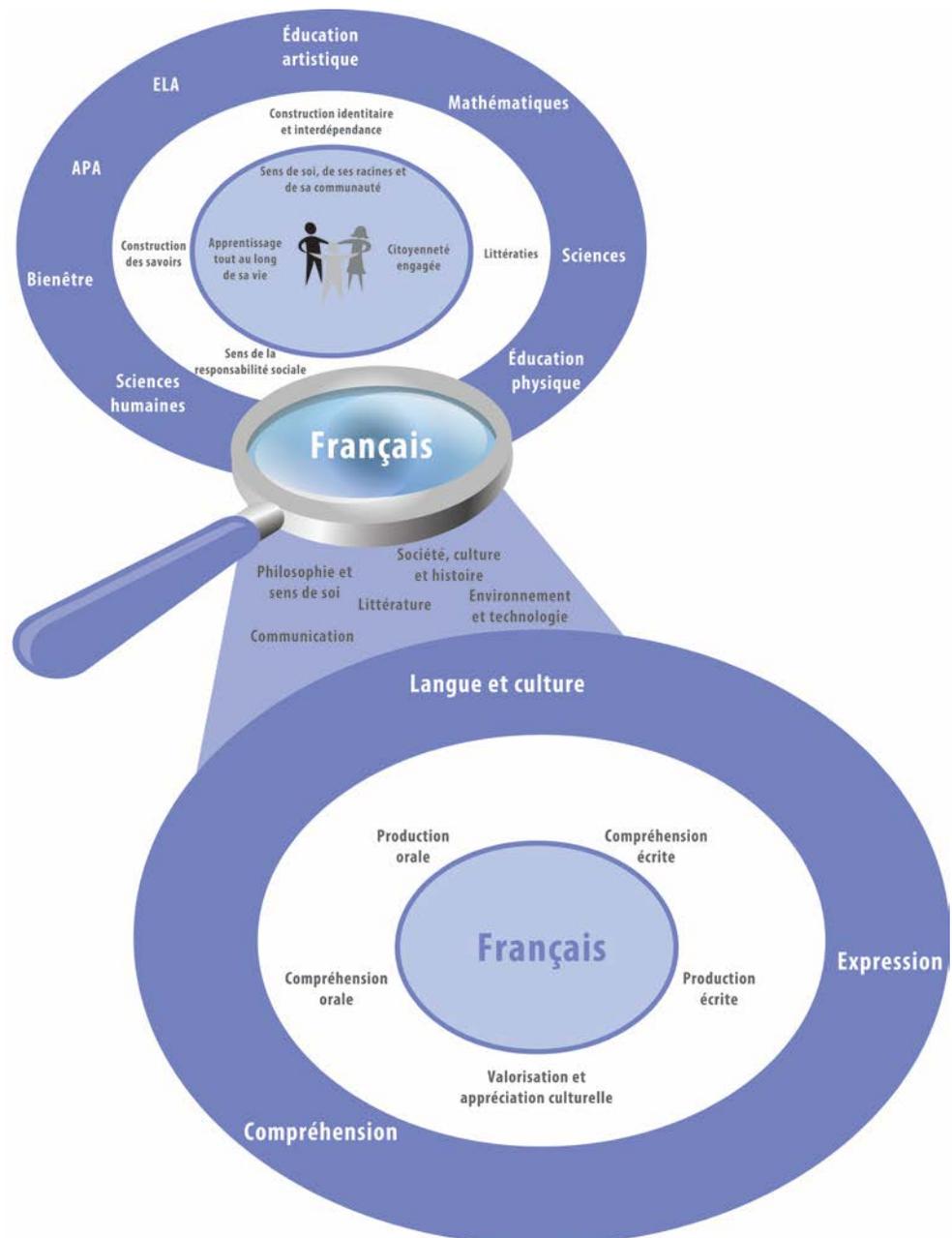
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant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

Une question captivante :

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

Le français en immersion : 8^e année

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



Finalités et buts pour le français en immersion

Le programme d'études pour le français en immersion de la 3^e 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, et qui demeureront les mêmes, de la troisième à la douzième année. Ils reflètent les attentes du programme d'études envers les élèves par rapport aux connaissances.

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

Langue et culture

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

Compréhension

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

Expression

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

Domaines d'apprentissage langagiers

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

1. Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
2. Compréhension orale
3. Production orale
4. Compréhension écrite
5. Production écrite

Ces domaines soutiennent les buts de ce programme d'études et sont reflétés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs.

L'intégration des domaines langagiers

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

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

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

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

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

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

Compréhension orale

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

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

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

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.

Après avoir posé une question, il faut que l'enseignant ou l'enseignante donne suffisamment de temps entre sa question et la réponse des élèves à l'oral. Les élèves en immersion,

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

surtout en début d'apprentissage, ont besoin de ce temps-là pour traiter l'information et pour formuler leur réponse.

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

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

(Genesee, 2001)

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.

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. Il est impératif de **lire aux enfants, en français, tous les jours**. Ces lectures permettent aux élèves de se familiariser avec des sons et du vocabulaire français et d'accéder à des textes au-delà de leurs capacités. De plus, elles représentent un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

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

Pour devenir un lecteur ou une lectrice efficace, l'élève a besoin de beaucoup d'occasions de lire une variété de textes, de questionner, de parler de ses lectures et en discuter, et d'écrire. En jouant un rôle actif dans son apprentissage, l'élève développe son vocabulaire et ses structures pour les réinvestir ensuite dans d'autres situations d'apprentissage.

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

Description des phases de la compétence en lecture des élèves en 8^e année

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

L'élève :

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

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

Voir Annexe A : Entrées en lecture

Production écrite

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

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

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

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

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

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

Les contextes d'apprentissage

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

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

obligatoires comme contexte pour apprendre le français. Ces liens donnent l'occasion à l'élève de transférer ses connaissances d'un contexte à l'autre. Le contexte présente des situations authentiques, une intention et un besoin de communication réels et des expériences significatives.

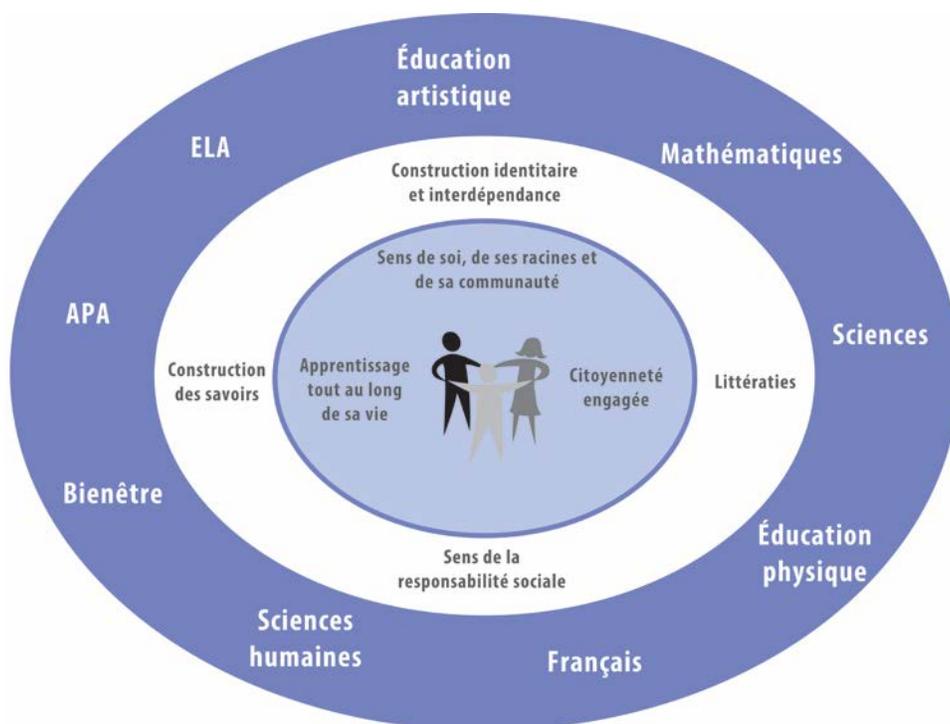
et a un ancrage pour une étude interdisciplinaire.

Le français et les autres disciplines scolaires

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

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les disciplines.

(Netten, 1994, p. 23)



Les contextes pour le français et les genres de textes

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

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

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

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

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

Voir Annexe B : Types de textes et messages

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

Tableau de contextes et types de textes

Français (8 ^e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Philosophie et sens de soi	<p>Suis-je fidèle à moi-même ?</p> <p>Quelle sorte d'influence les tendances ont-elles sur moi et mes amis? Qu'est-ce que je fais pour résister à la pression d'être autre que je suis (être à la mode, être en forme)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Magazine • Interview • Journal personnel • Poème • Lettre ouverte <p>Voir aussi <i>Bien-être (Processus : Prise de décisions averties)</i></p>
	<p>Les questions sociales</p> <p>Quels enjeux actuels vont influencer notre avenir au niveau régional, national et mondial? Comment les enjeux sociaux ont-ils formé notre communauté? Quels étaient les enjeux sociaux pendant la colonisation du Canada?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle journalistique • Film documentaire • Texte d'opinion • Discours problème - solution • Débat <p>Voir aussi <i>Éducation artistique (Contexte : Les questions sociales)</i> <i>Sciences humaines (Thème : L'espoir et les enjeux)</i></p>
Société, culture et histoire	<p>La diversité culturelle au Canada</p> <p>Quels témoignages de la diversité culturelle est-ce que je vois dans ma communauté? Quels pays, langues ou cultures y sont représentés, et comment? Quelles sont les influences des Premières nations, des Français, des Britanniques et des nouveaux arrivants sur la diversité culturelle canadienne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte descriptif • Manuel historique • Graphique ou tableau • Faits divers • Sondage • Projet de recherche <p>Voir aussi <i>Éducation artistique (Contexte : Les questions sociales)</i></p>
	<p>Les communautés francophones et autochtones</p> <p>Quelles sont les preuves de vitalité des communautés francophones et autochtones au Canada? Quelles sont les influences historiques sur les communautés francophones et autochtones? Quels personnages ou groupes de personnages ont influencé la vie dans ces communautés? Quel rôle la colonisation a-t-elle joué dans ces communautés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Article d'encyclopédie • Magazine • Faits divers • Légende • Chanson • Poème <p>Voir aussi <i>Sciences humaines (But : Interdépendance et interactions)</i></p>

8^e année (suite)

Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Littérature	<p>La poésie Qu'est-ce que la poésie? Comment la poésie est-elle différente de la prose? Que font les poètes pour atteindre leurs lecteurs ou leur public? Qu'est-ce que les figures de style et les jeux de mots apportent à la poésie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poème • Chanson • Texte descriptif • Tableau de comparaison • Figure de style
	<p>Les illustrations Qu'est-ce que les illustrations amènent à un texte? Quels sont les liens entre un texte et ses illustrations? Les illustrations peuvent-elles remplacer le texte écrit? Quelles sont les qualités d'un album illustré de qualité? Quelles sont les considérations uniques à la rédaction d'une histoire illustrée? Comment les illustrations dans un album contribuent-elles à l'histoire? Pourquoi la bande dessinée est-elle une forme de littérature valable? Y a-t-il vraiment des éléments littéraires dans les bandes dessinées?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roman graphique • Bande dessinée • Album illustré • Biographie • Image • Graphique ou tableau • Texte d'opinion • Texte descriptif <p>Voir aussi <i>Éducation artistique (Arts visuels - But : Critique / Appréciation)</i></p>
Communication	<p>Jouer avec la langue Comment suis-je capable de démontrer ma maîtrise croissante de la langue française en jouant avec la langue? Comment peut-on utiliser des calembours et jeux de mots pour enrichir sa production orale? Qu'est-ce qu'on trouve humoristique dans une autre langue?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Émission ou film humoristique • Limerick • Calembour • Métaphore, comparaison, personnification • Jeu de mots • Dialogue • Charade
	<p>L'importance de bien communiquer Pourquoi est-ce important d'assurer une bonne communication? Comment les nuances personnelles, culturelles, linguistiques ou contextuelles peuvent-elles causer des bris de communication? Quelle sorte d'impact les bris de communication peuvent-ils avoir, sur un plan personnel, communautaire, culturel ou global?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Journal • Essai • Livre informatif • Récit • Discours explicatif

8 ^e année (suite)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Environnement et technologie	<p>L'eau</p> <p>Comment l'eau nous soutient-elle?</p> <p>Quelles sont des fonctions de l'eau à laquelle nous avons accès? D'où vient l'eau que je bois et que je consomme quotidiennement? Quels systèmes sont en place pour fournir l'eau que nous accédons? Quelle est ma responsabilité envers la consommation de l'eau et des autres ressources naturelles? Laquelle est plus importante : l'eau douce ou l'eau salée? Quelle est la force de l'eau?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle journalistique • Film ou émission documentaire • Discours problème – solution • Hypothèse • Débat <p>Voir aussi</p> <p><i>Bien-être (Perspective : Prendre un engagement personnel)</i></p> <p><i>Sciences : (Domaine : Les systèmes hydrographiques de la Terre)</i></p>
	<p>La vue</p> <p>Comment voit-on?</p> <p>Qu'est-ce qui cause la lumière? Comment la technologie aide-t-elle ou nuit-elle à l'optique et à la vue? Comment est-ce que ce que je vois enrichit ma vie? Comment ma vie serait-elle différente si j'avais une déficience visuelle? Quelles inventions ont été développées pour faciliter la vue? D'où viennent les aspects métaphoriques de la « vue », p. ex. « point de vue », « vues » politiques, etc.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Article d'encyclopédie • Livre documentaire • Manuel scientifique • Diagramme • Photographie • Texte explicatif • Poème <p>Voir aussi</p> <p><i>Sciences : (Domaine : L'optique et la vue)</i></p>

Comment utiliser ce programme d'études

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

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

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

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

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

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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviations des domaines langagiers	
8VC.1(a)			
8	Niveau scolaire	[VC]	Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
VC	Domaine	[CO]	Compréhension orale
1	Résultat d'apprentissage	[CÉ]	Compréhension écrite
(a)	Indicateur de réalisation	[PO]	Production orale
		[PÉ]	Production écrite

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

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

8^e année : Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle (VC)	
Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <p>8VC.1 Approfondir son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8VC.1(a) Prend en charge la responsabilité de ses activités de développement langagier, p. ex. termine ses tâches de lecture, participe aux discussions.</p> <p>8VC.1(b) S'exprime en français en tout temps en salle de classe.</p> <p>8VC.1(c) Utilise un langage approprié pour montrer sa compréhension de divers contextes sociolinguistiques.</p> <p>8VC.1(d) S'exprime de manière à encourager et appuyer les autres lors des discussions de groupe, formelles et informelles.</p> <p>8VC.1(e) Critique de façon autonome sa performance langagière en vue d'améliorer ses habiletés en communication, p. ex. se fixe des objectifs de perfectionnement langagier, s'enregistre et s'écoute au besoin, se réfère à des outils de référence.</p> <p>8VC.1(f) Utilise, de manière indépendante, des outils de référence langagiers en voie de perfectionnement langagier, y compris outils de conjugaison, une grammaire, un dictionnaire.</p>
<p>8VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française pour adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> des bandes dessinées ou des courts métrages d'animation; des émissions radiophoniques, télévisées ou transmises électroniquement. 	<p>8VC.2 (a) Accepte une proposition de lire une bande dessinée, ou de visionner un court métrage d'animation ou une émission d'expression française.</p> <p>8VC.2(b) S'informe sur les choix de bandes dessinées qu'il pourrait lire ou de courts métrages d'animation qu'il pourrait visionner lorsque l'occasion se présente.</p> <p>8VC.2(c) Partage une bande dessinée qu'il a lue ou un court métrage d'animation qu'il a visionné.</p> <p>8VC.3(d) Propose l'écoute d'une émission d'expression française susceptible d'intéresser ses camarades de classe.</p> <p>8VC.3(e) Participe à une discussion sur une émission d'expression française où il défend et justifie ses raisons de l'aimer ou de ne pas l'aimer.</p>
<p>8VC.3 Explorer la diversité culturelle au Canada, y compris la diversité des cultures francophones, métisses et des Premières Nations.</p>	<p>8VC.3(a) Parle de l'influence des aspects des cultures francophones, métisses et des Premières Nations sur l'identité canadienne.</p> <p>8VC.3(b) Profite des occasions qui lui sont offertes de présenter certains aspects culturels canadiens francophones, métis et des Premières Nations dans différents domaines.</p> <p>8VC.3(c) Compare certains aspects (p. ex. langue, perspectives, célébrations, chansons, mets) de différentes cultures au Canada.</p> <p>8VC.3(d) Fait des liens entre certains aspects de son identité culturelle et certains aspects culturels francophones, métis et des Premières Nations.</p> <p>8VC.3(e) Identifie des représentations (p. ex. icônes, images, expressions, symboles) des francophones, des Premières Nations et des peuples métis dans des textes écrits et oraux vus en classe.</p> <p>8VC.3(f) Explique comment une certaine représentation peut devenir un stéréotype, p. ex. le Bonhomme Carnaval au Québec, trappeurs, ceinture fléchée, jouer des cuillères.</p>

Compréhension orale (CO)

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <p>8CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre les faits, les opinions, les hypothèses dans un discours informatif ou explicatif; • le point de vue exprimé par le locuteur; • certains éléments caractéristiques des œuvres poétiques, y compris le langage imagé, le rythme et les sons, et leur contribution à la transmission du message. 	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8CO.1(a) Relève des exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de faits (propos qui peuvent être prouvés); • d'opinions (proviennent de réactions personnelles à un fait); • d'hypothèses (relèvent de la supposition). <p>8CO.1(b) Explique la différence entre un fait, une opinion et une hypothèse en donnant des exemples de messages qu'il a écoutés ou visionnés.</p> <p>8CO.1(c) Se pose des questions portant sur l'information présentée et y répond, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'énoncé est-il douteux ou contradictoire? • L'énoncé est-il neutre ou représente-t-il l'opinion de quelqu'un? • Comment peut-on vérifier cette information? • Des recherches ont-elles été faites sur le sujet? • Les résultats de ces recherches sont-ils crédibles? <p>8CO.1(d) Relève les sentiments, les émotions, les attitudes et les opinions exprimés que l'émetteur veut faire passer pour des faits.</p> <p>8CO.1(e) Détermine l'intention du message d'après les indices verbaux (p. ex. le choix de vocabulaire) et non verbaux, p. ex. le ton, les gestes, les expressions faciales.</p> <p>8CO.1(f) Dédduit qui est le public visé par un message oral.</p> <p>8CO.1(g) Détermine et évalue chez l'émetteur l'expérience ou l'expertise qui lui permet de faire ses constats.</p> <p>8CO.1(h) Explique comment des données peuvent soutenir un argument ou une affirmation, et comment les mêmes données peuvent conduire à des conclusions différentes.</p> <p>8CO.1(i) Explique l'importance de pouvoir faire la distinction entre des arguments basés sur des opinions et des arguments basés sur des faits.</p> <p>8CO.1(j) Reconnaît le registre de langue employé (populaire, familier, standard ou soutenu) dans différents messages.</p> <p>8CO.1(k) Explique comment un locuteur utilise les différents registres de langue selon le public visé, le mode d'expression, le but du texte, son intention d'écriture.</p> <p>8CO.1(l) Discute du point de vue d'un locuteur, p. ex. expert, victime, activiste, fermier, politicien, blogueur.</p> <p>8CO.1(m) Explique que le point de vue influence le contenu et que le contenu change selon la personne qui parle.</p> <p>8CO.1(n) Dégage la situation de l'auteur (investi, distant, neutre, etc.) à partir du ton, du vocabulaire et du type de phrases du message.</p> <p>8CO.1(o) Ressort des exemples concrets du message illustrant l'attitude du locuteur et explique comment ils l'illustrent.</p> <p>8CO.1(p) Identifie le type de narrateur (participant, témoin, omniscient) et décrit comment il l'a identifié.</p> <p>8CO.1(q) Explique comment des mots ou des groupes de mots créent des images dans un poème ou dans une chanson, p. ex. les couleurs, les adjectifs, les sentiments, les comparaisons, les métaphores, les personnifications.</p> <p>8CO.1(r) Examine la façon dont des éléments tels que la mesure et les répétitions créent le rythme dans le poème ou dans la chanson.</p> <p>8CO.1(s) Trie les éléments qui créent le son (les rimes, les allitérations, les assonances, les consonances).</p>

8CO.1(t) Choisit et explique des expressions imagées qui contiennent des comparaisons ou des personnifications.

8CO.1(u) Compare deux poèmes ou chansons sur le même thème en commentant les éléments semblables et différents et les effets évoqués chez le locuteur.

<p>8CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer son intention d'écoute en examinant la situation d'écoute et en établissant des hypothèses; choisir différentes stratégies en fonction de la situation d'écoute pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; réagir aux éléments caractéristiques des œuvres poétiques, en exprimant ses goûts, ses sentiments ou ses opinions; faire une objectivation sur ses compétences d'écoute. 	<p>8CO.2(a) Détermine son intention d'écoute, p. ex. se renseigner, se divertir.</p> <p>8CO.2(b) Considère les facteurs suivants en fonction de la tâche à réaliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> la durée du discours; le genre de discours; la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : <ul style="list-style-type: none"> la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document; la possibilité de poser des questions et d'interagir; la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes; les paramètres de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> les modalités de réalisation de la tâche; le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée. <p>8CO.2(c) Établit une hypothèse sur l'intention de l'artiste, de l'animatrice ou de la conceptrice d'un documentaire.</p> <p>8CO.2(d) Élabore, indépendamment ou à l'aide de l'enseignante, un organisateur graphique d'écoute.</p> <p>8CO.2(e) Fait des prédictions sur le sujet ou le thème à partir du titre (d'un poème, d'une chanson, d'une émission radiophonique).</p> <p>8CO.2(f) Vérifie des prédictions.</p> <p>8CO.2(g) Note dans le schéma l'intention de l'artiste, de l'animateur ou du concepteur pour clarifier le style et contenu du message, p. ex. Qu'est-ce que l'artiste ou l'animateur veut causer en nous? De la peine, de la joie, de la colère, un doute?</p> <p>8CO.2(h) Identifie le thème et les champs sémantiques à partir de mots particuliers du texte.</p> <p>8CO.2(i) Organise les idées, donne les grandes lignes selon la forme d'organisateur graphique bâti et les révisé au besoin.</p> <p>8CO.2(j) Fait des liens entre les idées rencontrées lors de l'écoute et ses connaissances antérieures, et en fait la synthèse.</p> <p>8CO.2(k) Évalue l'utilité du discours selon son intention d'écoute.</p> <p>8CO.2(l) Exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions des poèmes ou des chansons écoutés, p. ex. l'effet de la musique ou du rythme sur ses sentiments, son humeur, son comportement, ce qui est le plus important quand il écoute une chanson – les paroles, la mélodie, le rythme, le message.</p> <p>8CO.2(m) Explique que les réactions à la musique ou à un poème sont très personnelles et que les opinions peuvent être très différentes.</p> <p>8CO.2(n) Se pose des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> Qu'est-ce que j'ai trouvé de difficile dans l'activité? Qu'est-ce que j'ai appris de nouveau sur la poésie ou sur la chanson de langue française? Quelles différences est-ce que je remarque entre les poèmes et les chansons françaises et celles que j'ai l'habitude d'écouter? Comment mieux comprendre un poème ou une chanson pour apprécier de plus en plus ce mode d'expression en français? Comment pourrais-je expliquer l'importance croissante de la musique d'expression française dans ma vie? <p>8CO.2(o) Examine ce qui influence l'expérience d'écoute de façon positive ou de façon négative.</p> <p>8CO.2(p) Planifie les dispositions nécessaires à prendre pour surmonter les difficultés lors de l'écoute.</p> <p>8CO.2(q) Détermine comment son intention d'écoute a influencé la façon dont il a écouté.</p>
--	--

Compréhension écrite (CÉ)

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p>8CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales implicites dans une variété de textes informatifs; • les informations factuelles, les opinions et les hypothèses dans des textes courants; • le point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • les éléments de la narration et de la description dans un texte narratif; • les rôles du texte et de l'image dans un texte narratif illustré; • la métaphore, la comparaison et la personnification dans des textes poétiques. 	<p>8CÉ.1(a) Cherche les éléments d'un texte informatif permettant d'identifier l'idée principale implicite, p. ex. phrase thèse, mots-clés, mots qui renvoient au titre.</p> <p>8CÉ.1(b) Analyse la structure du texte à l'aide d'un schéma conceptuel, p. ex. une toile d'araignée.</p> <p>8CÉ.1(c) Distingue les informations pertinentes de celles qui sont superflues.</p> <p>8CÉ.1(d) Élabore à partir des idées secondaires une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe.</p> <p>8CÉ.1(e) Dégage et commente les indices dans un texte courant (p. ex. faits divers, texte documentaire, court article, lettre, texte d'opinion) qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dénotent les faits qui répondent aux questions de qui, quand, où, quoi, comment et pourquoi, p. ex. noms propres de lieux et de personnes, noms communs, noms désignant une réalité spécifique, événements, dates, indications de quantité; • dénotent une opinion ou une hypothèse, p. ex. des expressions telles que je pense, je crois, à mon avis, selon moi, il me semble, des noms, des adjectifs et des adverbes qualifiant une réalité, des verbes exprimant un point de vue, une réaction ou un jugement. <p>8CÉ.1(f) Reconnaît le registre de langue employé (populaire, familier, standard ou soutenu) dans différents textes.</p> <p>8CÉ.1(g) Explique comment un auteur utilise les différents registres de langue selon le public visé, le mode d'expression, le but du texte, son intention d'écriture.</p> <p>8CÉ.2(h) Discute du point de vue d'un auteur, p. ex. expert, victime, activiste, fermier, politicien.</p> <p>8CÉ.1(i) Explique que le point de vue influence le contenu et que le contenu change selon la personne qui écrit.</p> <p>8CÉ.1(j) Dégage la situation de l'auteur (investi, distant, neutre, etc.) face à son texte à partir du ton, du vocabulaire et du type de phrases utilisés.</p> <p>8CÉ.1(k) Ressort des exemples concrets du texte illustrant l'attitude de l'auteur, de l'illustrateur ou du réalisateur, et explique comment ils l'illustrent.</p> <p>8CÉ.1(l) Identifie le type de narrateur (participant, témoin, omniscient) et décrit comment il l'a identifié.</p> <p>8CÉ.1(m) Explique que la narration fait avancer l'histoire et que la concordance des temps est essentielle à la compréhension.</p> <p>8CÉ.1(n) Transforme la narration (style indirect) en dialogue (style direct), ou le dialogue en narration.</p> <p>8CÉ.1(o) Reconnaît et explique les passages descriptifs du récit.</p> <p>8CÉ.1(p) Reconnaît que la description fait appel aux cinq sens (l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût, le toucher) et en donne des exemples dans le texte qu'il lit.</p> <p>8CÉ.1(q) Examine les sortes de mots employés (adjectifs, adverbes, verbes, noms, déterminants) dans une description.</p> <p>8CÉ.1(r) Discute des liens entre le texte et les illustrations dans un texte narratif.</p> <p>8CÉ.1(s) Observe la présentation générale, la quantité de texte et le style de dessins (humoristique, historique, littéraire, informatif, éducatif) et cerne l'intention de l'auteur et de l'illustrateur.</p> <p>8CÉ.1(t) Explique que les illustrations permettent de saisir visuellement les éléments du récit (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, point culminant, situation finale ou dénouement) et les sentiments des personnages lorsqu'ils réagissent aux différentes situations.</p>

- | | |
|--|--|
| | <p>8CÉ.1(u) Explique comment le texte (p. ex. dialogue, onomatopées, idéogrammes dans une bande dessinée) complète l'histoire en donnant l'information qui ne peut pas être illustrée.</p> <p>8CÉ.1(v) Distingue entre le sens propre et le sens figuré, en examinant la signification du langage employé.</p> <p>8CÉ.1(w) Relève les passages dans lesquels le poète a utilisé la métaphore, la comparaison et la personnification pour créer des images.</p> <p>8CÉ.1(x) Explique comment les métaphores, les comparaisons et les personnifications créent des images ou suscitent des émotions dans un poème ou dans une chanson.</p> <p>8CÉ.1(y) Commente l'efficacité de la métaphore, de la comparaison et la personnification pour créer des images.</p> <p>8CÉ.1(z) Compare deux poèmes ou chansons sur le même thème en commentant les éléments semblables et les éléments différents, et les effets évoqués.</p> |
|--|--|

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p>8CÉ.2 Utiliser une grande variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture en fonction de ses besoins et de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ○ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ○ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ○ utiliser diverses sources de référence; ○ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir au texte à partir du point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur. 	<p>8CÉ.2(a) Évalue ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser et détermine ses propres intentions de lecture.</p> <p>8CÉ.2(b) Survole les textes pour déterminer s'ils répondent à ses besoins et à ses habiletés de lecture et s'ils contiennent l'information recherchée.</p> <p>8CÉ.2(c) Parcourt rapidement les indices donnés par le texte pour une idée générale de son contenu.</p> <p>8CÉ.2(d) Examine l'organisation du texte à partir d'indices de signalement tels que titre, sous-titres, mise en page, paragraphes, marqueurs de relation, pour orienter sa lecture.</p> <p>8CÉ.2(e) Choisit le moyen le plus approprié pour prendre des notes, si nécessaire.</p> <p>8CÉ.2(f) Indique des questions qu'il aimerait explorer davantage sur le sujet.</p> <p>8CÉ.2(g) Lit attentivement pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre des concepts nouveaux ou complexes, p. ex. dans un des domaines d'étude obligatoires; • examiner attentivement des textes techniques et réfléchir au contenu; • retenir des informations détaillées, p. ex. afin de faire un résumé ou une synthèse, mémoriser ou étudier; • évaluer les idées, les arguments et les exemples. <p>8CÉ.2(h) Confirme ou infirme ses prédictions après chaque paragraphe, après quelques paragraphes ou tout au long de sa lecture, et en fait de nouvelles au besoin.</p> <p>8CÉ.2(i) Accepte une certaine incertitude dans la compréhension lorsqu'il s'agit d'une lecture pour le plaisir.</p> <p>8CÉ.2(j) Identifie l'élément qui nuit à la compréhension.</p> <p>8CÉ.2(k) Utilise certains indices du texte et du contexte pour inférer des liens logiques implicites nécessaires à la compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouve le sujet du paragraphe; • sélectionne l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet; • détermine si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, et si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale (entrée sémantique). <p>8CÉ.2(l) Met en pratique ses connaissances des éléments linguistiques pour lire un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le vocabulaire rencontré dans d'autres domaines d'étude obligatoires et des expressions idiomatiques; • le rapport lettre-son, p. ex. tâche/tache; • l'ordre des pronoms, de la fonction des mots dans la phrase et de la ponctuation (entrée syntaxique). <p>8CÉ.2(m) Reconnaît que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le conditionnel présent marque un vœu, un désir ou un fait soumis à une condition; • le futur simple indique qu'un fait arrive plus tard.

8CÉ.2(n) Choisit un moyen effectif pour mieux comprendre, tel que :

- recourir à une source de référence (p. ex. un dictionnaire, une encyclopédie ou une personne-ressource) pour chercher le sens des mots, pour clarifier un concept, ou pour résoudre une difficulté particulière;
- faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet, le type et la structure de texte, son expérience personnelle, le vocabulaire, les informations recherchées;
- établir des liens entre les éléments d'information, à l'intérieur d'un paragraphe et entre paragraphes;
- se servir de ses connaissances des familles de mots pour :
 - décoder le mot nouveau;
 - émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance graphique avec le mot connu, p. ex. permis - permission ou bris – brisure;
 - vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par familles de mots.

8CÉ.2(o) Répond à des questions telles que :

- Comment est-ce que je me prépare pour la lecture que je choisis de faire?
- Quelles sortes de questions est-ce que je trouve utiles à poser avant, pendant et après ma lecture?
- Est-ce que je me sens capable de trouver les idées principales implicites dans un texte? Comment?
- Qu'est-ce que je fais quand je rencontre des difficultés pendant que je lis?
- Quels moyens et stratégies de lecture m'ont été les plus utiles pour l'intention que je m'étais fixée? Pourquoi?
- Que pourrais-je faire pour améliorer ma compréhension?

Production orale (PO)

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <p>8PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un problème et des solutions possibles; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • contribuer à des discussions de groupe de travail. 	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8PO.1(a) Décrit la situation et le problème réels et pertinents en rapportant les faits et en donnant des exemples, p. ex. un problème à l'école ou un problème sociétal ou environnemental vu dans un autre domaine d'étude obligatoire, question d'actualité pour un concours d'art oratoire.</p> <p>8PO.1(b) Analyse les causes et les conséquences et en fait la synthèse à l'aide d'un schéma de cause et effet.</p> <p>8PO.1(c) Émet et analyse des hypothèses permettant de résoudre le problème.</p> <p>8PO.1(d) Conclut en retenant la solution qui semble la plus favorable et donne des raisons qui expliquent ce point de vue.</p> <p>8PO.1(e) Fait un plan d'action, agit, évalue les résultats et partage le tout avec la classe.</p> <p>8PO.1(f) Se sert du vocabulaire, des expressions techniques et des structures de la langue française vus dans les domaines d'étude obligatoires, par exemple:</p> <p>Français : calembours, jeux de mots, prépositions;</p> <p>Sciences humaines : tendance de l'immigration, négociation et interprétation des traités, projet de loi, implantation d'une loi, marché mixte, développement durable;</p> <p>Mathématiques : racine carrée, rapport et taux, théorème de Pythagore, prisme droit à base rectangulaire et carré, probabilité d'évènements indépendants;</p> <p>Sciences : cellule vivante, organe, microscope, optique, lentilles concaves et convexes, solide, liquide gaz, propriétés physiques, espèce aquatique, qualité de l'eau;</p> <p>Bien-être : comportement salubre, stratégies de soutien, préjugés, responsabilités familiales, privilège des Blancs, violence physique, psychologique, sexuelle et spirituelle, perceptions irréalistes, protéger l'environnement, infections transmises sexuellement;</p> <p>Éducation physique : technologie numérique, blessures articulaires, activités aérobiques sécuritaires, jeux de familiarisation, exercices d'assouplissement sains, flexion et extension des muscles, combinaisons complexes d'habiletés motrices, critique constructive;</p> <p>Éducation artistique : canon, thèmes et variations, chorégraphie, force et équilibre du corps, intention dramatique, ostinato, tempo, articulation, timbre musical;</p> <p>Sensibilisation aux carrières: gestion du changement, adaptabilité, habiletés, classification de carrières, employabilité, portfolio numérique.</p> <p>8PO.1(g) Utilise des mots forts, frappants, concrets, colorés ou savoureux pour décrire les situations et les événements.</p> <p>8PO.1(h) Joue avec la langue (p. ex. vire langues, acronymes, calembours) dans son parler quotidien.</p> <p>8PO.1(i) Explique comment certains auteurs utilisent l'humour et les expressions familières pour engager le lecteur.</p> <p>8PO.1(j) Établit avec l'enseignant les normes de comportement du travail en groupes coopératifs.</p> <p>8PO.1(k) Discute des divers moyens à prendre pour surmonter les difficultés qui pourraient surgir en cours de réalisation.</p>

8PO.1(l) Précise, en groupe, la nature et l'étendue du projet.

8PO.1(m) Discute de la distribution des rôles et du partage des tâches.

8PO.1(n) Établit, en groupe, les étapes de production.

8PO.1(o) Détermine, en groupe, les critères de réussite du projet.

8PO.1(p) Résume, organise et pose des questions pour préciser les idées exprimées par d'autres.

8PO.1(q) Décrit ses idées pour le projet de façon précise et claire.

8PO.1(r) Respecte les normes de comportement du travail en groupes coopératifs.

8PO.1(s) S'exprime de manière à encourager et à appuyer les autres membres du groupe.

8PO.1(t) Présente en groupe le projet devant un public authentique ou véritable.

8PO.1(u) Réfléchit sur sa participation en groupe et sur le projet :

- Qu'est-ce que j'ai aimé le plus dans ce projet? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui m'a aidé à travailler avec mes camarades de classe et à réaliser le projet?
- Quelle est l'utilité de travailler en groupe?
- Avec quel rôle ai-je le plus de difficulté? Pourquoi?
- Comment pourrais-je améliorer ma participation au travail de groupe pour la prochaine fois?

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p>8PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préparer sa production orale en fonction de son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • s'exprimer clairement et avec fluidité et précision dans des situations différentes; • faire une objectivation de sa production orale. 	<p>8PO.2(a) Détermine son intention de production en fonction de la situation (formelle ou informelle), du public (connaissances langagières ou du sujet) ou de message qu'il veut transmettre.</p> <p>8PO.2(b) Sélectionne le contenu, la façon de s'exprimer et la forme de la présentation en tenant compte de sa familiarité avec le public, le sujet et le vocabulaire et de la situation, p. ex. débat ou controverse structurée, pièce de théâtre, discussion, discours pour le Concours d'art oratoire, poème, lecture à haute voix, explication d'un concept, expérience pour l'Expo-Sciences.</p> <p>8PO.2(c) Note les mots nouveaux ou peu familiers et y réfléchit pour en déduire grâce au contexte, à des aides visuelles ou à des gestes.</p> <p>8PO.2(d) Ordonne correctement la séquence suivante : sujet + pronom complément + verbe, p. ex. Je te donne mon crayon.</p> <p>8PO.2(e) Utilise la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels, p. ex. <i>je me brosse les dents</i> et non pas <i>je brosse mes dents</i>, <i>je me lave les mains</i> et non pas <i>je lave mes mains</i>, etc.</p> <p>8PO.2(f) Utilise la forme correcte du participe passé des verbes usuels et de nouveaux verbes utilisés en classe lors de l'étude des thèmes.</p> <p>8PO.2(g) Utilise correctement le conditionnel pour exprimer une hypothèse.</p> <p>8PO.2(h) Reconnaît et corrige les anglicismes syntaxiques les plus courants dans l'emploi des prépositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaît que certaines structures de phrases sont le calque de l'anglais; • vérifie si la construction de la phrase respecte celle de la langue française; • reformule si nécessaire, p. ex. <i>aller chez le dentiste</i> non pas <i>aller au dentiste</i>, <i>lire dans le journal</i> et non pas <i>lire sur le journal</i>, <i>être fâché contre lui</i> et non pas <i>avec lui</i>. <p>8PO.2(i) Utilise des expressions pour donner son opinion, telles que selon moi..., je trouve que..., je pense que..., à mon avis..., je suis d'accord..., cela ne vaut pas grand-chose.</p> <p>8PO.2(j) Utilise les mots et les expressions justes pour parler du sujet et décrire ses émotions.</p> <p>8PO.2(k) Décrit chaque étape d'une séquence pour donner des directives, indiquer une démarche ou offrir des conseils.</p> <p>8PO.2(l) Partage avec ses camarades de classe et son enseignant, dans des situations provoquées ou spontanées, ses idées, informations, expériences personnelles et émotions en faisant appel à son vécu et à ses connaissances.</p> <p>8PO.2(m) Justifie ses opinions sur des sujets d'intérêt personnel.</p> <p>8PO.2(n) Discute avec respect des idées des autres, les analyse, les critique de façon constructive et les compare aux siennes.</p> <p>8PO.2(o) Choisit et ajuste des techniques appropriées à son intention de communication, telles que répétition de certains mots ou expressions-clés, pauses stratégiques.</p> <p>8PO.2(p) Reformule l'information et utilise des exemples pour faciliter la compréhension de la communication.</p> <p>8PO.2(q) Reformule son message, à l'aide de l'enseignant ou indépendamment, pour clarifier le sens des hypothèses ou les solutions aux problèmes qu'il avance.</p> <p>8PO.2(r) Reformule son message, à l'aide de l'enseignant ou indépendamment, pour que les hypothèses et solutions aux problèmes respectent les exigences du code linguistique.</p>

8PO.2(s) Fait une objectivation de sa production orale en répondant à des questions telles que :

- Qu'est-ce que je fais pour me faire comprendre?
- Suis-je capable de corriger mon français oral en situations interactives, avec mes camarades de classe et l'enseignant?
- Est-ce que ma préparation était suffisante?
- Qu'est-ce que je pourrais faire pour m'exprimer avec plus de clarté et de précision?

8PO.2(t) Identifie les aspects de sa production qu'il veut développer davantage.

8PO.2(u) Spécifie des moyens d'améliorer certains aspects de sa production orale.

Production écrite (PÉ)

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p>8PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant qui présente des informations factuelles et pertinentes; • un récit cohérent dans lequel il ou elle établit la dynamique entre les personnages; • un texte narratif illustré dans lequel les images appuient le texte ou le texte appuie les images; • des textes poétiques qui comprennent la métaphore, la comparaison et la personnification. 	<p>8PÉ.1(a) Formule clairement des questions réfléchies auxquelles il veut des réponses claires et factuelles.</p> <p>8PÉ.1(b) Recherche les faits pertinents du sujet choisi.</p> <p>8PÉ.1(c) Respecte la structure textuelle de sa rédaction courante selon son intention d'écriture (p. ex. texte informatif, argumentatif, descriptif) et le format choisi, p. ex. nouvelle journalistique, lettre formelle, biographie.</p> <p>8PÉ.1(d) Vérifie que les idées sont claires et bien développées et s'enchainent par le biais d'indices de signalement (p. ex. marqueurs de relation, terminologie) convenables au genre de texte choisi.</p> <p>8PÉ.1(e) Intègre, au besoin, dans sa production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la page titre; • la table des matières; • la bibliographie; • les citations; • les cartes; • les illustrations. <p>8PÉ.1(f) Respecte la structure narrative (situation initiale, élément déclencheur, développement avec 2 à 4 péripéties, point culminant, dénouement, situation finale).</p> <p>8PÉ.1(g) Développe des personnages (p. ex. à partir de gens qu'il connaît, d'images trouvées dans les revues, d'avatars, de gens inventés) en leur accordant des traits physiques et de caractère.</p> <p>8PÉ.1(h) Établit les rôles, crée les rapports et propose un conflit entre les personnages (faciles, difficiles ou neutres) à l'aide d'un schéma.</p> <p>8PÉ.1(i) Utilise le dialogue pour développer l'intrigue du récit.</p> <p>8PÉ.1(j) Étouffe le récit par des descriptions.</p> <p>8PÉ.1(k) Inclut des actions-réactions et fait progresser l'histoire vers la situation finale.</p> <p>8PÉ.1(l) Donne un titre original et accrocheur à son récit.</p> <p>8PÉ.1(m) Choisit ou crée des illustrations qui appuient son texte narratif.</p> <p>8PÉ.1(n) Détermine où et comment placer le texte et les illustrations.</p> <p>8PÉ.1(o) Explique comment les illustrations complètent le texte ou fournissent des informations supplémentaires.</p> <p>8PÉ.1(p) Explique comment le texte complète les illustrations, p. ex. dans une bande dessinée.</p> <p>8PÉ.1(q) Exprime une idée (p. ex. un sentiment, un fait divers, un extrait de roman) sous forme de métaphore, de comparaison ou de personnification.</p> <p>8PÉ.1(r) Emploie la métaphore, la comparaison et la personnification pour créer des images dans ses poèmes ou dans ses chansons.</p> <p>8PÉ.1(s) Commente l'efficacité de la métaphore, de la comparaison et la personnification qu'il a choisies pour créer des images dans ses œuvres poétiques.</p> <p>8PÉ.1(t) Rédige un texte poétique qui comporte à la fois le sens propre et le sens figuré.</p>

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p>8PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes clairement, avec précision et variété de style, de vocabulaire et de registre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir des plans de travail, y compris un plan de recherche, en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> ○ son intention de communication ○ son sujet ○ les ressources disponibles ○ les procédures établies ○ la présentation finale du texte • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • réfléchir sur son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de recherche. 	<p>8PÉ.2(a) Détermine son intention de communication, p. ex. informer, divertir, persuader, indiquer une démarche à suivre, expliquer, recommander.</p> <p>8PÉ.2(b) Consulte les ressources selon son intention d'écriture.</p> <p>8PÉ.2(c) Note les ressources qu'il va utiliser pour la bibliographie.</p> <p>8PÉ.2(d) Cerne le public cible.</p> <p>8PÉ.2(e) Choisit le sujet de ses projets d'écriture.</p> <p>8PÉ.2(f) S'inspire de ses lectures, des remue-méninges, des schémas, des entrevues, des discussions, des activités de classification, de l'écriture libre, des descriptions d'expériences personnelles, des imitations de modèles.</p> <p>8PÉ.2(g) Formule des questions pertinentes pour orienter sa recherche d'information.</p> <p>8PÉ.2(h) Fait l'inventaire des ressources disponibles.</p> <p>8PÉ.2(i) S'informe sur le cadre du projet (sujets proposés, exigences minimales, modalités de fonctionnement et date limite).</p> <p>8PÉ.2(j) Participe à la clarification d'attentes, p. ex. élaboration d'une grille d'accompagnement, d'une feuille de route, d'une échelle d'appréciation pour le produit final.</p> <p>8PÉ.2(k) Cerne les étapes de production.</p> <p>8PÉ.2(l) Établit un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés.</p> <p>8PÉ.2(m) Choisit le genre et la structure qui seront les plus efficaces pour transmettre son message p. ex. poème ou chanson, pièce de théâtre, bande dessinée, lettre ouverte, journal personnel, compte rendu.</p> <p>8PÉ.2(n) Sélectionne le contenu et la présentation finale de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire.</p> <p>8PÉ.2(o) Organise les idées, les aspects à traiter et les liens entre les aspects, à l'aide de notes ou d'un schéma selon la structure de texte prévu, p. ex. comparaison, cause et effet, problème et solution, description.</p> <p>8PÉ.2(p) Prépare un plan à suivre lors de la rédaction.</p> <p>8PÉ.2(q) Rédige un brouillon :</p> <ul style="list-style-type: none"> • compose une introduction et une conclusion efficaces et intéressantes, p. ex. introduction adaptée au genre et au public, conclusion qui pose une question, laisse le lecteur ou la lectrice en suspens ou présente une surprise; • note, en cours de rédaction, ses interrogations quant à la structure d'une partie ou de toute une phrase, p. ex. à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de correction; • note ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale, p. ex. à l'aide d'un code les éléments grammaticaux (accords, terminaisons de verbe, etc.), afin d'y revenir en cours de relecture et de correction.

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
	<p>8PÉ.2(r) Révise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se relit : <ul style="list-style-type: none"> ○ lit sa production à haute voix à soi-même, à un camarade ou à l'enseignant; ○ vérifie si le contenu et la présentation finale tiennent compte des caractéristiques du public; ○ identifie les idées qui ne semblent pas claires ou ne pas bien s'enchaîner dans le texte pour y revenir lors de la révision; ○ respecte ou modifie au besoin le plan de recherche établi; • modifie son texte pour l'enrichir : <ul style="list-style-type: none"> ○ vérifie : <ul style="list-style-type: none"> ▪ la richesse des idées, du vocabulaire et de la structure des phrases suite à une réflexion personnelle et la consultation des pairs; ▪ le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe ▪ la cohérence du texte en prêtant une attention particulière à l'introduction, au développement et à la conclusion ▪ l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie; ▪ si le temps du verbe choisi correspond au déroulement des faits. ○ rédige des phrases complexes pour varier la structure de ses productions écrites, p. ex. en fusionnant deux phrases par coordination. <p>8PÉ.2(s) Corrige :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se sert d'un code de correction commercial ou élaboré par l'enseignant ou avec toute la classe; • consulte un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe de verbes; • consulte un dictionnaire bilingue pour trouver l'équivalent en français d'un mot d'une autre langue; • emploie les éléments suivants dans ses productions écrites : <ul style="list-style-type: none"> ○ la conjugaison des verbes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un mot écran et lorsque le sujet est « qui », p. ex. c'est nous qui allons; ▪ l'utilisation des terminaisons é, er, ez; ○ les homophones suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▪ sur – sûr; ▪ près – prêt; ▪ quel(s) – quelle(s) – qu'elle(s) ▪ plutôt – plus tôt; ○ la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ les deux points et les guillemets du style direct (: «»); ○ la construction qui respecte la structure de la langue française; ○ la correction des anglicismes syntaxiques les plus courants dans l'emploi des prépositions, p. ex. Aller <i>chez le</i> dentiste et non pas <i>au</i> dentiste, Lire <i>dans</i> le journal et non pas <i>sur</i> le, Être fâché <i>contre</i> lui et non pas <i>après</i> lui, On <i>ne nous a pas permis</i> d'y aller et non pas On <i>n'a pas été permis</i> d'y aller;

- approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants :
 - la conjugaison des verbes :
 - les verbes irréguliers aux temps les plus usuels;
 - les verbes pronominaux aux temps usuels, p. ex. je m'appelle;
 - l'indicatif présent;
 - le passé composé avec être avec accord du participe, p. ex. elles sont venues;
 - le passé composé avec l'auxiliaire avoir, sans accord au participe, p. ex. j'ai éternué;
 - l'imparfait;
 - le futur simple;
 - l'impératif présent;
 - l'infinitif présent, p. ex. il veut danser, vous êtes prêts à manger;
 - le conditionnel présent;
 - le subjonctif présent :
 - lorsque le verbe précédent exprime la volonté, le désir, le refus, la crainte, p. ex. il veut que tu viennes;
 - après « il faut que », p. ex. il faut que je vienne;
 - la formulation des adverbes à partir des adjectifs au féminin, p. ex. heureusement;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom possessif, p. ex. Est-ce ta mitaine? Oui, c'est la mienne;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom démonstratif, p. ex. J'aime celle-là, mais je préfère celui-ci;
 - le féminin des mots qui se terminent en :
 - er, p. ex. la dernière
 - teur, p. ex. la directrice;
 - une consonne qui se double avant le e, p. ex. une Canadienne;
 - -f, p. ex. vif / vive;
 - le pluriel des mots qui se terminent en :
 - ail, p. ex. les travaux, des chandails;
 - eau, p. ex. les beaux chapeaux;
 - eu, p. ex. des cheveux longs;
 - l'ordre des pronoms dans la phrase, p. ex. Vous nous écoutez;
 - la ponctuation :
 - la virgule dans l'énumération;
 - la virgule après un début de phrase, p. ex. Dans notre groupe, nous sommes treize;
 - le tiret dans les dialogues;
- explore les éléments suivants :
 - la conjugaison des verbes :
 - le passé composé des verbes pronominaux, p. ex. ils se sont levés;
 - le pluriel des mots qui se terminent en ou, p. ex. les hiboux;
 - le féminin des mots qui se terminent en -f, p. ex. vif / vive;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom interrogatif, p. ex. qui, laquelle, qu'est-ce qui;
 - le pluriel en « s » des mots qui se terminent en -al, p. ex. des festivals;
 - la ponctuation :
 - la virgule après un début de phrase, p. ex. Dans notre groupe, nous sommes treize;
 - les parenthèses pour expliquer;
 - les points de suspension.

- 8PÉ.2(t) S'assure que la disposition du texte et des supports visuels sur la page est appropriée à la situation de communication.
- 8PÉ.2(u) Réalise la présentation finale de son projet d'écriture en fonction de son intention de communication et des besoins du public visé.
- 8PÉ.2(v) Vérifie l'intégration, au besoin, des éléments textuels, tels qu'une page titre, une table des matières, une bibliographie.
- 8PÉ.2(w) S'assure de la lisibilité en écrivant soigneusement ou en utilisant un traitement de texte.
- 8PÉ.2(x) Publie et partage sa production avec son public cible.
- 8PÉ.2(y) Consulte son enseignant pour avoir une rétroaction sur son projet ou son texte.
- 8PÉ.2(z) Participe à l'évaluation de ses pairs.
- 8PÉ.2(aa) S'autoévalue par le biais d'un outil tel qu'une grille d'appréciation.
- 8PÉ.2(bb) Fait une objectivation de son projet d'écriture en répondant aux questions :
- Pourquoi est-ce que j'ai choisi le sujet de cette rédaction?
 - Comment je me sens maintenant que le projet ou le texte est fini? Pourquoi?
 - Qu'est-ce que j'aimerais savoir de plus à ce sujet?
 - Quel est le but du processus que j'ai suivi?
- 8PÉ.2(cc) Réfléchit sur son processus d'écriture en répondant aux questions :
- Est-ce que mon plan m'a bien préparé pour la rédaction?
 - Qu'est-ce que j'ai appris en faisant la recherche ou en rédigeant mon texte?
 - La prochaine fois, qu'est-ce que je ferai de différent?
- 8PÉ.2(dd) Propose des objectifs pour de prochaines activités, selon ses réflexions.

Aperçu des trois niveaux scolaires 7^e – 9^e année

7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
<p>7VC.1 S'engager dans son processus d'apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<p>8VC.1 Approfondir son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>	<p>9VC.1 Affirmer son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>
<p>7VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française destinées aux adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • romans jeunesse et albums pour adolescents; • pièces de théâtre, vidéoclips ou films. 	<p>8VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française pour adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des bandes dessinées ou des courts métrages d'animation; • des émissions radiophoniques, télévisées ou transmises électroniquement. 	<p>9VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des romans d'origine francophone pour adolescents et adolescentes; • la chanson populaire canadienne-française.
<p>7VC.3 Respecter la diversité dans sa relation avec les autres.</p>	<p>8VC.3 Explorer la diversité culturelle au Canada, y compris la diversité des cultures francophones, métisses et des Premières Nations.</p>	<p>9VC.3 Démontrer une appréciation pour la contribution à l'identité canadienne de personnages francophones, métis et des Premières Nations.</p>
Compréhension orale		
<p>7CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales explicites et les idées secondaires d'un discours informatif; • les éléments d'un message argumentatif qui peuvent influencer sa façon de penser ou son comportement; • la dynamique des personnages dans un discours narratif et son impact sur le déroulement de l'histoire. 	<p>8CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre les faits, les opinions, les hypothèses dans un discours informatif ou explicatif; • le point de vue exprimé par le locuteur; • certains éléments caractéristiques des œuvres poétiques, y compris le langage imagé, le rythme et les sons, et leur contribution à la transmission du message. 	<p>9CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'opinion ou la position exprimée par l'émetteur ou l'émettrice; • certains éléments d'un discours argumentatif; • certains éléments des œuvres poétiques canadiennes-françaises, y compris les messages, le rythme et les sons.
<p>7CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déterminer son intention d'écoute en faisant des prédictions; • choisir différentes stratégies pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; • justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses goûts, de ses opinions et de ses expériences personnelles; • évaluer l'efficacité de certaines techniques de transmission d'un message; • faire une objectivation de ses pratiques d'écoute. 	<p>8CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déterminer son intention d'écoute en examinant la situation d'écoute et en établissant des hypothèses; • choisir différentes stratégies en fonction de la situation d'écoute pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; • réagir aux éléments caractéristiques des œuvres poétiques, en exprimant ses goûts, ses sentiments ou ses opinions; • faire une objectivation sur ses compétences d'écoute. 	<p>9CO.2 Utiliser des stratégies efficaces avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'informer sur les conditions d'écoute et l'émetteur ou l'émettrice pour orienter son écoute; • recourir à différentes stratégies pour tolérer l'ambiguïté lors de l'écoute sans perdre le fil conducteur; • réagir à certains passages d'une chanson populaire canadienne-française en exprimant ses sentiments, ses émotions et ses opinions; • examiner comment les techniques et les éléments caractéristiques d'une publicité contribuent à la transmission du message; • faire une objectivation sur ses compétences d'écoute en fonction du type de message oral, des conditions d'écoute ou de l'intention d'écoute.

Compréhension écrite

<p>7CÉ.1</p> <p>Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les causes et effets ou les problèmes et solutions dans un texte informatif ou explicatif; • les éléments d'un texte argumentatif, qui peuvent influencer sa façon de penser ou son comportement; • la dynamique des personnages dans un récit narratif; • le rythme et l'utilisation du vocabulaire dans des textes poétiques. 	<p>8CÉ.1</p> <p>Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales implicites dans une variété de textes informatifs; • les informations factuelles, les opinions et les hypothèses dans des textes courants; • le point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • les éléments de la narration et de la description dans un texte narratif; • les rôles du texte et de l'image dans un texte narratif illustré; • la métaphore, la comparaison et la personnification dans des textes poétiques. 	<p>9CÉ.1</p> <p>Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les éléments d'un texte argumentatif qui renforcent le message; • l'information et la structure dans un texte descriptif; • les messages véhiculés par divers textes narratifs et les éléments particuliers à chaque type de récit; • les valeurs véhiculées dans des textes poétiques canadiens-français.
<p>7CÉ.2</p> <p>Utiliser une variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • expliquer sa sélection de textes en fonction de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ○ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ○ organiser l'information essentielle triée du texte; ○ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ○ utiliser une variété de sources de référence; ○ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • justifier sa réaction à divers textes en faisant part de ses opinions, de ses goûts et de son vécu; • évaluer ses compétences de lecteur ou de lectrice. 	<p>8CÉ.2</p> <p>Utiliser une grande variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture en fonction de ses besoins et de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ○ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ○ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ○ utiliser diverses sources de référence; ○ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir au texte à partir du point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur. 	<p>9CÉ.2</p> <p>Utiliser une gamme de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture à partir des composantes textuelles; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ○ proposer de nouvelles hypothèses ou prédictions; ○ faire appel à ses connaissances antérieures; ○ se servir d'une variété de ressources imprimées et non imprimées pour se renseigner; ○ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques • réagir à la lecture aux niveaux littéral, interprétatif et critique; faire une objectivation de ses compétences de lecteur ou de lectrice.
<h2 style="text-align: center;">Production orale</h2>		
<p>7PO.1</p> <p>Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter une histoire en faisant ressortir les éléments dramatiques d'une situation proposée; • se faire comprendre dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives. 	<p>8PO.1</p> <p>Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un problème et des solutions possibles; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • contribuer à des discussions de groupe de travail. 	<p>9PO.1</p> <p>Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un message argumentatif qu'il ou elle a produit; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • faire la lecture expressive d'un texte ou d'un extrait de texte qu'il ou elle a choisi.

<p>7PO.2</p> <p>Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu, les structures textuelles des discours et le contenu linguistique appropriés à son intention de communication et aux intérêts et besoins du public; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • ajuster les éléments prosodiques, le contact visuel et le non-verbal avec les interlocuteurs, pour assurer la compréhension et le bon déroulement de la prise de parole ou de la discussion; • faire une objectivation de sa production orale. 	<p>8PO.2</p> <p>Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préparer sa production orale en fonction de son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • s'exprimer clairement et avec fluidité et précision dans des situations différentes; • faire une objectivation de sa production orale. 	<p>9PO.2</p> <p>Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour sa production orale en fonction de la situation de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française à ses apprentissages; • participer oralement aux activités d'observation et d'interprétation, d'analyse et d'évaluation; • faire une objectivation sur sa production orale.
Production écrite		
<p>7PÉ.1</p> <p>Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant avec introduction, développement et conclusion; • un texte argumentatif qui vise à persuader ou à inciter; • un récit narratif dans lequel il ou elle établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions; • un texte poétique rythmique. 	<p>8PÉ.1</p> <p>Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant qui présente des informations factuelles et pertinentes; • un récit cohérent dans lequel il ou elle établit la dynamique entre les personnages; • un texte narratif illustré dans lequel les images appuient le texte ou le texte appuie les images; • des textes poétiques qui comprennent la métaphore, la comparaison et la personnification. 	<p>9PÉ.1</p> <p>Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte argumentatif cohérent; • un texte descriptif qui décrit une place, une personne, un évènement ou une situation; • un texte narratif cohérent; • des textes poétiques dont les images créées évoquent des sentiments ou des émotions.
<p>7PÉ.2</p> <p>Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement, et avec fluidité et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu et la présentation finale en fonction des intérêts et des besoins du public; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • faire une objectivation de son processus d'écriture. 	<p>8PÉ.2</p> <p>Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes clairement, avec précision et variété de style, de vocabulaire et de registre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir des plans de travail, y compris un plan de recherche, en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> • son intention de communication • son sujet • les ressources disponibles • les procédures établies • la présentation finale du texte • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • réfléchir sur son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de recherche. 	<p>9PÉ.2</p> <p>Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire avec effet des textes variés clairs, précis et cohérents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un plan de travail pour divers sujets en tenant compte de : <ul style="list-style-type: none"> ○ son intention de communication; ○ son sujet; ○ les ressources disponibles; ○ l'envergure de la tâche; ○ les procédures établies; ○ la présentation finale du texte; • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • évaluer son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de travail.

Lexique

Accueillir

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

Allitération

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

Anglicisme phonétique

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

Calembour

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

Champ lexicale

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

Champ sémantique

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

Commenter un texte

Faire des remarques, des observations pour expliquer.

Congénères

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

Culture

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

Familles de mots

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

Littératie

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

Marqueur de relation

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

Objectivation

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

Organisateurs graphiques

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

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

Péripétie

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

Phonème

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

Polysémie

Un mot qui possède plusieurs sens.

Produits médiatiques y compris les médias électroniques

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

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

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

Prosodie (éléments prosodiques)

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

Rythme

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

Sonorité

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

Survoler (un texte)

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

Bibliographie

- Adair-Hauck, Bonnie et Donato, Richard. (1994). Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde – immersion (Huitième année)*. Edmonton : Alberta Education.
- Archibald, John, Roy, S., Harmel, S., Jesney, K. (2004). The Role of Content Instruction in Offering A Second Language (L2). *A Review of the Literature on Second Language Learning*. Edmonton: Alberta Learning, 24-37.
- Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! *Vivre le primaire*, vol. 19, n° 1, 41-44.
- British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde – immersion de la Maternelle à la 7e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.
- British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde – immersion de la 8e à la 10e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.
- Caractériser un texte. Site consulté le 30 mai 2016 <http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php>.
- Cummins, Jim. (2000). *Immersion Education for the Millennium : What We Have Learned From 30 Years of Research on Second Language Immersion*. Site consulté le 30 octobre 2007 <http://www.iteachilearn/cummins>.
- Desnoyers, Annie. (2002). Nouvelle grammaire et francophonie. *Correspondance*, vol. 10, numéro 1. Site consulté le 26 avril 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca>.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*.
- Genesee, Fred. (2001). Brain Research : Implications for Second Language Learning. *The ACIE Newsletter*, vol.5, no. 1.
- Giasson, Jocelyne. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique (2e édition)*. Boucherville (QC) : Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Klein, Perry. (2008). La littératie dans toutes les disciplines (Monographie no 13). *Faire la différence ... De la recherche à la pratique*. Toronto : Le Secrétariat de la littératie et de la numératie; Ministère de l'éducation. 1-4.
- La littérature. Site consulté le 17 mai 2016 <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/fl048.aspx>.
- LeGendre, Renald. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.
- Lessard-Clouston, Michael. (1992). Assessing Culture Learning: Issues and Suggestions. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48, 2 (janvier), p. 326-341.
- Lyster, Roy. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mandin, Lucille. (2007). *Devenir bilingue: Langue, culture et identité en immersion française - Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française – Protocole de l'Ouest et du Nord Canadiens (PONC)*. Revue externe des états de lieux en vue d'une remise à jour du Cadre commun. University of Alberta.
- Mandin, L. et Desrochers, C. (1999). *Building a Future on Best Practices in French Immersion - A Fine Balance*. French Immersion in Alberta : Building the Future Conference 1998 (rapport de conférence). Edmonton : Building the Future Committee.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (1998). *Programme d'études : Huitième année*. Winnipeg : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.
- Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse. (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études : Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.

- Massé, Line, Rozon, Nicole et Séguin, Gérald. (1998). *Le français en projets : Activités d'écriture et de communication orale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- McGrath, Helen et Noble, Toni (adaptation française : Gervais Sirois). (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant*. Regina : Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2002). *L'Alphabétisme chez les jeunes enfants : Une ressource pour les enseignants et les enseignantes*. Regina : Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan.
- Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2009). Cadre stratégique de la province sur l'éducation des Premières Nations et des Métis. Inspirer le succès : cap sur la réussite des élèves.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. (2002). *L'art du langage en immersion : Immersion précoce 6, 7, 8*. Fredericton : Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick.
- Moffet, Jean-Denis. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, Vol.6, n° 2. Site consulté le 31 mars 2005 <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.
- Morvan, Danièle et autres. (1997). *Le Robert Scolaire*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Nadeau, Marie. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Longueuil (QC) : Commission scolaire Marie-Victorin.
- Nadon, Yves. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Netten, Joan, Lentz, François, Lyster, Roy et Tardif, Claudette. (1994). Table ronde : Vers une pédagogie de l'immersion. *Le Journal de l'immersion*, vol.18, no 1, 15-27.
- New Brunswick Department of Education. (2001). *French Language Arts in French Immersion: Foundation for French Language Arts in French Immersion in Atlantic Canada*. Fredericton : New Brunswick Department of Education.
- Pearson Education Canada. Toronto, ON (2009). Effective literacy practices in FSL: making connections.
- Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année). (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M à 12)*.
- Rebuffot, Jacques. (1993). *Le point sur l'immersion*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Robillard, Clément, Gravel, Antonio et Robitaille, Stéphanie. (2002). *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*. Montréal : Beauchemin.
- Roy, Sylvie. (2006/2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada. L'Association canadienne d'éducation, hiver*, 25-29.
- Roy, Sylvie. (2009). Les étudiants du programme d'immersion française sont-ils bilingue? *Réflexions*, Vol. 28, No. 1 (février), 18-19.
- Tompkins, Gail E. (adaptation française : Nicole Gendreau). (2006). *50 stratégies en lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Viola, Sylvie. (2000). L'auto-questionnement en lecture. *Québec français, été*, 118, 63-66.
- Wiggins, Grant et McTighe, Jay. (2007). *Schooling By Design : Mission, Action, and Achievement*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Annexe A

Entrées en lecture

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

<p>Syntaxique</p>	<p>Lorsqu'elle utilise l'entrée syntaxique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance de la fonction et de l'ordre des mots dans la langue française pour déterminer le sens des phrases et pour anticiper les mots qu'elle lit. Elle peut appliquer cette connaissance pour prédire un mot inconnu et pour lire avec plus de fluidité. Un ou une enfant dont la compréhension et l'expression orales commencent à être bien développées intègre la connaissance de l'ordre des mots, ce qui l'aide à savoir que les deux phrases suivantes ne signifient pas la même chose. Par exemple:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Le garçon a lancé la balle.</i> <i>La balle a lancé le garçon.</i> 2) <i>C'est cette entrée qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du "ent" de "ils parlent" et celle du "ent" de doucement.</i> <p>L'enfant peut reconnaître ces différences sans être capable de discuter des éléments grammaticaux tels que le sujet et le complément. L'enseignant ou l'enseignante peut aider l'élève à acquérir cette connaissance en insistant souvent sur la différence entre « sens » et « non sens » ou entre ce qui sonne bien et ce qui ne sonne pas bien.</p>
<p>Sémantique</p>	<p>Lorsqu'elle utilise l'entrée sémantique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance du sujet (parce qu'elle possède des expériences personnelles liées à ce sujet) et de la langue pour interpréter les indices fournis par le contexte ou pour prédire ce qu'un mot ou une expression inconnus veulent dire. Par exemple, une enfant dont les parents s'intéressent aux sports ou au baseball a plus de chances de prédire que le mot inconnu dans la phrase: « <i>Le _____ a lancé la balle.</i> » Sera peut-être « lanceur », « receveur », ou « joueur » que celle qui ne connaît pas le baseball.</p> <p>Dans cet exemple, l'enfant qui prédit que le mot pourrait être « lanceur » plutôt que « il » fera également appel à ses connaissances syntaxiques. Elle pourra aussi reconnaître que de dire: « <i>Le il</i> » n'a pas de sens (ordre des mots).</p> <p>Encourager les enfants à appliquer leur « sens de la langue » (intégrant les connaissances syntaxiques et sémantiques) en leur posant des questions telles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Est-ce que cela a du sens?</i> • <i>Est-ce que cela sonne comme il faut?</i> • <i>À ton avis, qu'est-ce qui a du sens dans cette histoire au sujet du baseball?</i> <p>En phase d'éveil, on développe ces stratégies de manière informelle durant les activités de groupe telles que le Message du matin, les activités langagières partagées ou la lecture partagée.</p>
<p>Lexicale</p>	<p>Lorsqu'elle utilise l'entrée lexicale, la personne qui lit puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'elle reconnaît globalement et instantanément. Il est à noter que chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste préétablie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.</p>

<p>Grapho-phonétique</p>	<p>Lorsqu'elle utilise l'entrée grapho-phonétique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des sons, des lettres et des syllabes de la langue française pour lire, prédire et prononcer les mots du texte ou des mots jamais entendus. Par exemple, si une enfant connaît la relation entre la lettre et le son « l », il pourra s'en servir pour prédire que le mot sera « lanceur » plutôt que « receveur », « joueur » ou « il » dans la phrase « <i>Le _____a lancé la balle.</i> »</p> <p>N.B. : Il est à noter que même si cette entrée est importante, elle ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.</p>
<p>Morphologique</p>	<p>Lorsqu'elle utilise l'entrée morphologique, la personne qui lit fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la formation des mots dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, elle cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison (genre, nombre des noms et adjectifs, temps des verbes).</p>

Annexe B

Types de textes et messages

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

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

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

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

TYPES DE TEXTES ET MESSAGES :

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

- **Narratif**

- Raconte un récit présentant des événements, des péripéties.
- Principales univers narratifs (thèmes) : Récits d'aventure; policier; fantastique; science-fiction; psychologique; historique; d'amour; merveilleux.
- Exemples : Roman; légende; fable; mythe; conte; bande dessinée; nouvelle littéraire.

- **Poétique / ludique / rhétorique**

- Utilise le langage pour divertir ou créer des images, des sonorités, des rythmes et des émotions.
- Exemples : Poèmes à forme fixe (p. ex. acrostiche, haïku); poèmes à forme libre (p. ex. chanson, poème en prose); proverbe; énigme.

- **Dialogal**

- Raconte une histoire généralement fictive par l'intermédiaire d'échanges entre des personnages.
- Composé de dialogues entre les personnages et d'informations sur le ton, les gestes, les décors, les effets visuels et sonores, les vêtements, etc.
- Exemples : Pièce de théâtre; interview; saynète.

Annexe C

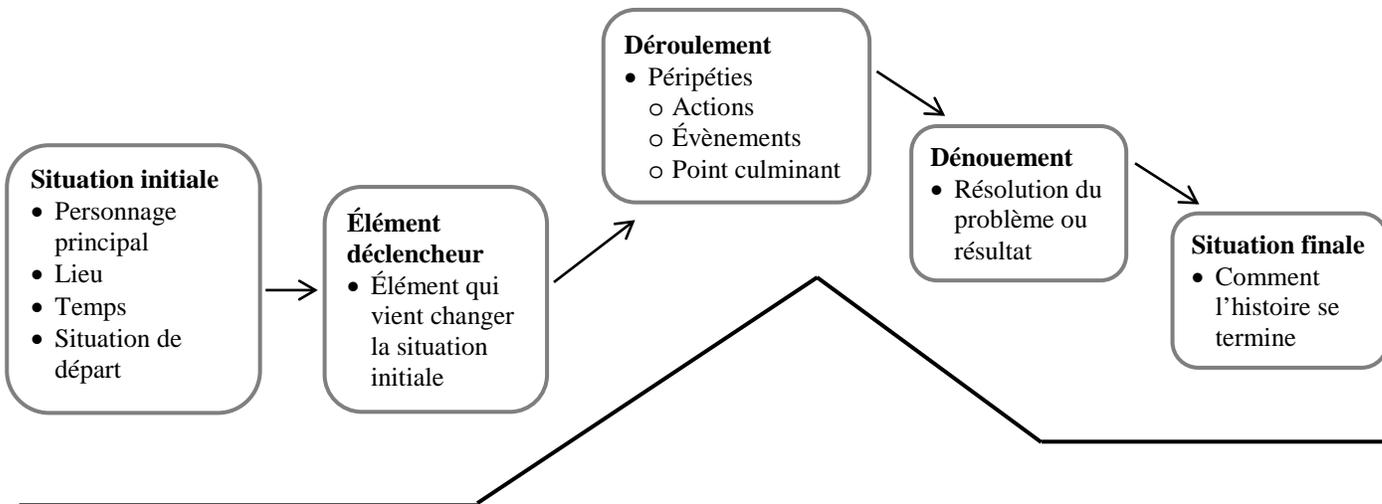
Continuum des contextes, grandes idées et questions 6-9 (simplifié)

CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Philosophie et sens de soi	Moi et mon avenir Qui suis-je? Où est-ce que je m'en vais? Comment est-ce que nous définissons qui nous sommes?	Le courage Qu'est-ce que c'est être courageux?	Suis-je fidèle à moi-même? Quelle sorte d'influence ont les tendances sur moi et mes amis ou mes amies?	Les carrières Comment puis-je me préparer pour un emploi?
	Les héros et les héroïnes C'est quoi un héros ou une héroïne?	Les relations Où est ma place parmi les autres?	Les questions sociales Quels enjeux actuels vont influencer notre avenir au niveau régional, national et mondial?	Les transitions Comment vivre avec le changement?
Société, culture et histoire	La langue et l'identité Comment est-ce que je vis ma (mes) langue(s)?	La langue et la culture Comment la langue et la culture sont-elles liées?	La diversité culturelle au Canada Quels témoignages de la diversité culturelle est-ce que je vois dans ma communauté?	La francophonie dans le monde Qu'est-ce que la francophonie?
	La responsabilité globale Comment agir de façon responsable envers la planète et envers les autres?	Les enjeux historiques des Francophones et des Autochtones Quels sont des enjeux historiques importants des Francophones et des Autochtones au Canada?	Les communautés francophones et autochtones Quels sont les preuves de vitalité des communautés francophones et autochtones au Canada?	Passer à l'action Qu'est-ce que je peux faire pour avoir un impact sur la société?
Littérature	Le roman Qu'est-ce qui m'attire vers un roman?	Le théâtre Qu'est-ce qui rend une pièce théâtrale engageante?	La poésie Qu'est-ce que la poésie?	La poésie et la chanson Comment la poésie et la chanson véhiculent-elles des valeurs?
	Les personnages Qu'est-ce qui rend un personnage intéressant?	Les auteurs Qu'est-ce qui m'attire vers les œuvres de certains auteurs?	Les illustrations Qu'est-ce que les illustrations amènent à un texte?	Les histoires de la tradition orale Quelles histoires sont traditionnellement racontées oralement?
Communication	L'art de conter Qu'est-ce que l'art de conter et le métier du conteur?	La publicité C'est quoi le rôle de la publicité (manipuler, influencer, véhiculer des valeurs morales et sociales)?	Jouer avec la langue Comment suis-je capable de démontrer ma maîtrise croissante de la langue française en jouant avec la langue?	Les variations de la langue Comment la langue varie-t-elle d'une situation à l'autre?
	Recevoir et envoyer des messages Qui envoie des messages?	La langue : outil de communication Quelles sont quelques nuances entre la langue orale et la langue écrite?	L'importance de bien communiquer Pourquoi est-ce important d'assurer la bonne communication?	Les médias Comment les médias transmettent-ils des messages?
Environnement et technologie	Les ressources naturelles Quels sont les enjeux de l'exploitation des ressources naturelles?	La protection environnementale Quel est notre responsabilité envers la protection de l'environnement?	L'eau Comment l'eau nous soutient-elle?	L'univers Pourquoi les mystères de notre univers sont-ils tellement importants?
	Le vol Pourquoi l'homme a-t-il toujours été fasciné par le vol?	Les phénomènes naturels Quelles sont les causes des phénomènes naturels? Quels en sont des effets?	La vue Comment voit-on? Comment est-ce que ce que je vois enrichit ma vie?	La citoyenneté numérique Qu'est-ce que la technologie?

Annexe D
Le schéma narratif et le schéma actantiel

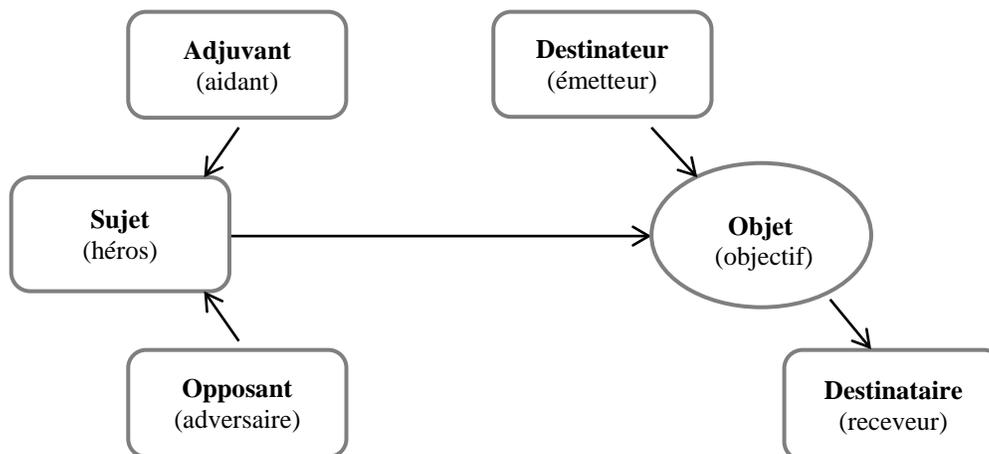
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

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



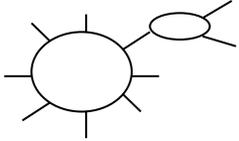
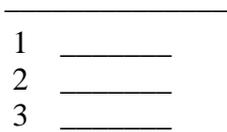
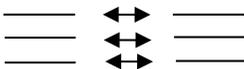
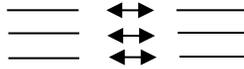
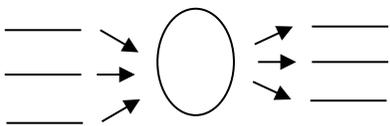
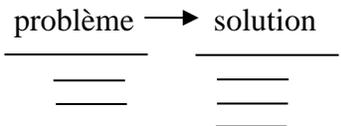
Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

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



Annexe E

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> 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations sous forme d'une liste séquentielle. • termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ avant, premièrement, d'abord, enfin, quand, après, ensuite, finalement.
<p>La structure de comparaison</p> <p style="text-align: center;">Ressemblances</p>  <p style="text-align: center;">Différences</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations en fonction de ressemblances et de différences entre divers éléments. • termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ comparativement, ainsi que, comme, contrairement à, mais, par contre.
<p>La structure de cause et effet</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations selon les liens de cause à effet entre des événements. • termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ étant donné, parce que, à cause de, donc, en conséquence.
<p>La structure de problème et solution</p> <p style="text-align: center;">problème → solution</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • organise les informations en exposant un ou des problèmes et en y suggérant une ou des solutions. • termes et marqueurs de relation communs : <ul style="list-style-type: none"> ○ si, pourvu que, afin de, sinon, dans l'intention de, au lieu de.