

Français en immersion

6

Dernière mise à jour : 18 mai 2018



Introduction

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

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

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

Répartition du temps

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps qui doit être consacré à l'enseignement des langues à 700 minutes par semaine. Ce nombre suggéré de minutes doit être divisé entre le français et l'anglais de manière à répondre aux besoins des élèves et aux exigences des programmes de français en immersion. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes du Français en immersion

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

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

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

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les parties - visent la forme
(acquérir les compétences)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **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.

- **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.

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

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 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.

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).

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.

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

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

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

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

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

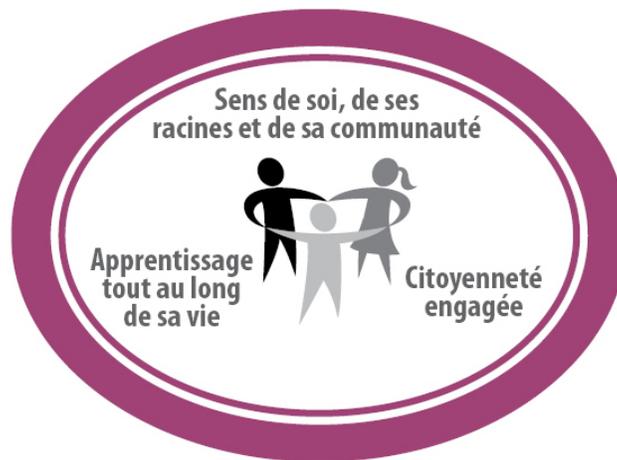
Au niveau élémentaire, le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en évidence les besoins et les intérêts individuels afin de guider la planification de l'enseignement. Les méthodes d'évaluation doivent souligner l'aspect développemental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

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

Grandes orientations de l'apprentissage

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

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



L'apprentissage tout au long de sa vie

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

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

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

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

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

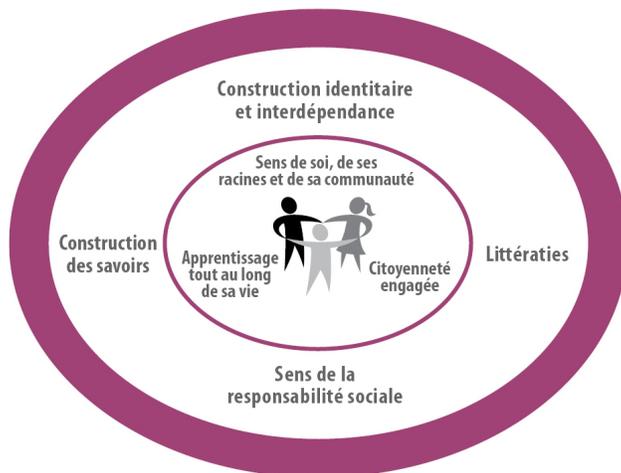
Une citoyenneté engagée)

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

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

Compétences transdisciplinaires

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



La construction des savoirs

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

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

La construction identitaire et l'interdépendance

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

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

L'acquisition des littératies

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

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

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

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

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

Mesure et évaluation

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

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

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

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

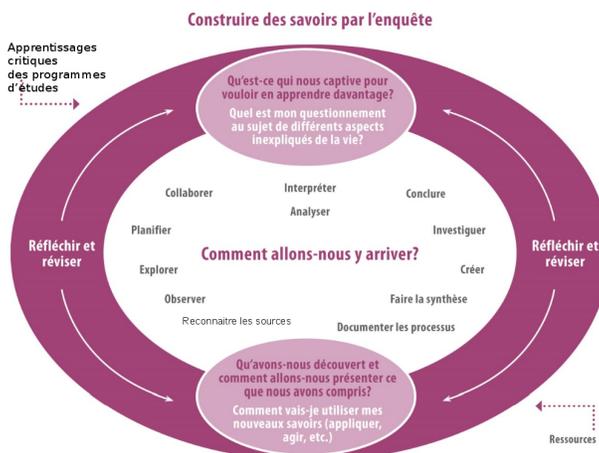
Mesure		Évaluation
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative à des étapes cruciales
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève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

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.

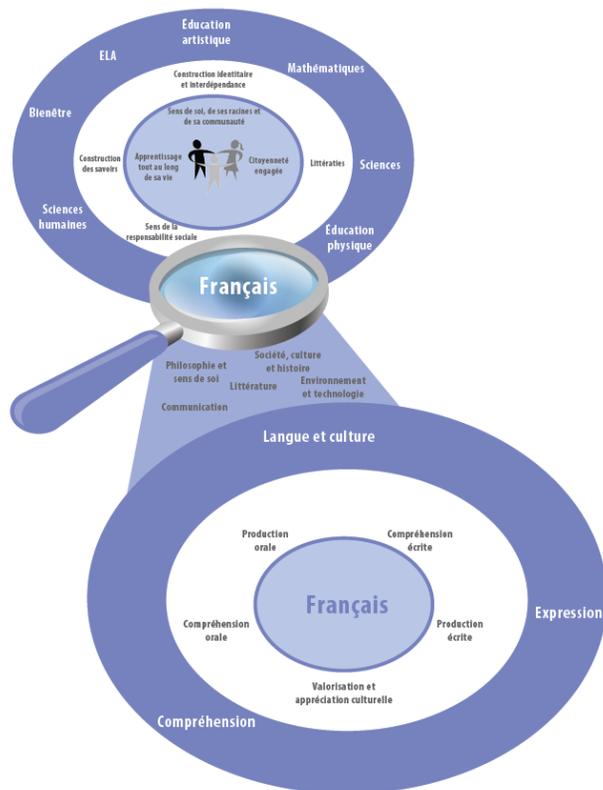
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant 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: 6e 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 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.

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

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

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

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

Production orale

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

Vu que la langue est le véhicule de la communication et l'outil d'apprentissage, il est important de fournir aux élèves un environnement stimulant et riche en langage qui comprend une variété de modèles de langue parlée. Les émissions de télévision, les spectacles, la lecture modélisée, les livres sonores et les chansons sont quelques exemples de ces modèles de langue parlée. Au début de son apprentissage, l'élève peut sembler passif, mais c'est loin d'être le cas. Il se familiarise avec la langue, construit le sens de ce qu'il entend et a besoin de temps avant de se risquer à parler. Il faut donc pour favoriser le développement de l'habileté à s'exprimer, immerger l'élève dans un bain de langage créé par les paroles, les chansons, les comptines, le chœur parlé, les lectures à haute voix, les productions électroniques, les spectacles, le français de son milieu scolaire ou de sa communauté. Pour amener l'élève à communiquer, il est essentiel de lui donner l'occasion de s'exprimer fréquemment dans des situations et dans une atmosphère non menaçante, de façon à ce qu'il ose prendre le risque de faire des erreurs. Il faut donc l'amener à comprendre, à produire et à négocier ses énoncés en fonction d'une intention de communication et dans des situations de communication ou des contextes appropriés et les plus authentiques que possible en salle de classe, à l'école ou à l'extérieur. La production orale est un domaine dans lequel l'élève doit construire activement le sens de ses messages et textes. Il est en situation de construction de sens lorsqu'il interagit avec son entourage en situation d'écoute et de communication. Produire un message et un texte, donc, désigne la création d'énoncés oraux destinés à un ou plusieurs interlocuteurs. La production du message doit se faire en fonction d'une intention de communication en tenant compte de la situation de communication : explorer la langue, se divertir ou divertir les autres, s'informer, partager ses expériences, donner des directives, indiquer une démarche ou offrir des conseils. L'élève, en plus de connaître et de produire un certain nombre de mots, doit aussi maîtriser et comprendre les règles qui régissent la combinaison des mots. Cette acquisition se fera à travers des situations de communication riches et variées lui permettant de construire les différentes fonctions de la langue à travers l'expérimentation.

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

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.

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 l'élève.

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)

Une solide compétence en lecture est essentielle au développement cognitif de l'élève et aux apprentissages dans tous les autres domaines d'étude obligatoires. En lisant, l'élève s'approprie des connaissances et des stratégies qui lui sont utiles dans tous ses apprentissages. Il tire aussi profit de ses connaissances antérieures et de son vécu pour apprécier les idées des autres et former sa propre vision du monde. Dans un bon programme de lecture, on l'invite à s'engager dans le texte et à tirer des conclusions réfléchies. Pour devenir un lecteur ou une lectrice efficace, l'élève a besoin de beaucoup d'occasions de lire une variété de textes, de questionner, de parler de ses lectures et en discuter, et d'écrire. En jouant un rôle actif dans son apprentissage, l'élève développe son vocabulaire et ses structures pour les réinvestir ensuite dans d'autres situations d'apprentissage. Lire est une habileté qui se développe à l'élémentaire et qui se perfectionne tout au long de la vie d'une personne. Pour soutenir son progrès, il est important que l'enseignant ou l'enseignante estime à tout moment à quelle phase de compétence se trouve le jeune lecteur ou la jeune lectrice afin de planifier un enseignement qui convient.

Description des phases de la compétence en lecture des élèves en 6e année

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

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

Son rythme de lecture s'ajuste automatiquement selon le type de lecture ou de texte. Ce lecteur ou cette lectrice lit avec aisance et fluidité. Voir Annexe A : Entrées en lecture

Production écrite

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

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

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

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant ou l'enseignante vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il doit être conscient des principaux stades de développement de l'habileté à orthographier, pour analyser où se trouvent ses élèves, et mieux guider leur apprentissage. Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différents stades allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue.

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

Les contextes d'apprentissage

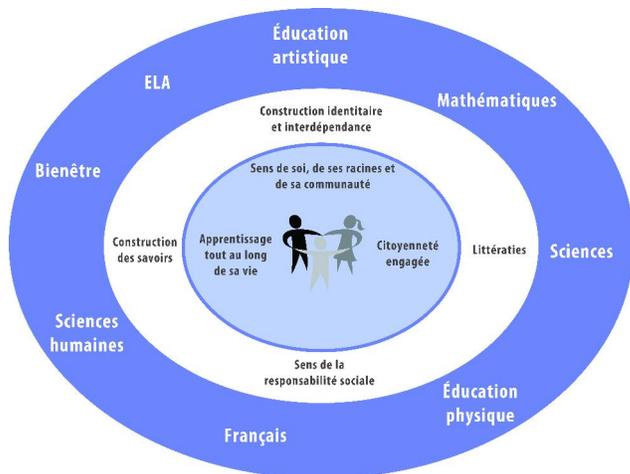
Pour apprendre à manier la langue française, il faut avoir quelque chose à dire et une raison pour l'apprendre. En immersion, il faut fournir aux élèves des contextes et des besoins réels pour apprendre la langue. L'élève qui apprend le français en contexte devient responsable de son apprentissage, y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

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

Le français et les autres disciplines scolaires

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

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



Les contextes pour le français et les genres de textes

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

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

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

- Philosophie et sens de soi : Les élèves explorent leur identité et leur concept de soi.
- Société, culture et histoire : Les élèves étudient les relations avec autrui et leur communauté, la culture, et l'histoire.
- Littérature : Les élèves découvrent divers genres littéraires et une variété d'auteurs.
- Communication : Les élèves examinent des méthodes, formes et questions portant sur la langue, la communication et les médias.
- Environnement et technologie : Les élèves explorent le monde naturel et 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 (6e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Philosophie et sens de soi	<p>Moi et mon avenir Qui suis-je? Comment est-ce que nous définissons qui nous sommes?</p> <p>Est-ce qu'être en immersion façonne une identité différente de celle de mes pairs en anglais? Quel rôle l'hérité joue-t-elle sur ma personne? Quels sont quelques-uns des stéréotypes des adolescents qu'ont les gens? Qu'est-ce qui me rend heureux ou malheureux? Est-ce que mon identité dépend du regard que les autres portent sur moi? Qu'est-ce que cela veut dire « grandir »? Où est-ce que je m'en vais? Qu'est-ce que j'aimerais faire à l'avenir et comment m'y rendre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte informatif • Autobiographie • Entrevue personnelle • Poème • Portrait • Journal personnel • Lettre formelle <p><i>Voir aussi Éducation artistique (Contexte : l'identité) Sensibilisation aux carrières</i></p>
	<p>Les héros et les héroïnes Qu'est-ce qu'un héros ou une héroïne?</p> <p>Vous en connaissez? Quelles en sont les caractéristiques-clés? Est-ce qu'un héros doit être sans défaut? De nos jours, est-ce que le terme est surutilisé pour reconnaître les actions des gens? Pourquoi? Comment les héros nous inspirent-ils?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Roman, p. ex. policier, science-fiction, d'aventures • Récit narratif • Article historique • Faits divers • Entrevue avec un personnage
Société, culture et histoire	<p>La langue et l'identité Comment est-ce que je vis ma (mes) langue(s)?</p> <p>Pourquoi la langue est-elle importante pour l'identité? Comment mon bilinguisme fait-il partie de mon identité? Qu'est-ce que je connais des langues des peuples autochtones? Et si nous n'avions pas le droit de communiquer dans notre langue?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conversation • Chanson • Expressions idiomatiques • Dictionnaires • Nouvelle journalistique

Français (6e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
	<p>La responsabilité globale Comment agir de façon responsable envers la planète et envers les autres?</p> <p>Qu'est-ce que cela veut dire « La Terre ne nous appartient pas, elle nous est prêtée. »? Comment protéger la planète et les gens qui y vivent? Que pouvons-nous apprendre des symboles de paix tels que les Nations Unies? Comment peuvent-ils influencer nos comportements envers les autres? Qu'est-ce que la phrase « Avec le pouvoir, vient la responsabilité » signifie pour moi? Qu'est-ce que l'histoire de la colonisation nous enseigne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Poème Faits divers Discours improvisé Film ou émission documentaire Paragraphe informatif <p><i>Voir aussi Sciences humaines (Buts : Interdépendance et interactions; Ressources et économie)</i></p>
Littérature	<p>Le roman Qu'est-ce qui m'attire vers un roman?</p> <p>Quelles sont les qualités d'un bon roman? Quels sont les attributs d'un roman captivant? Pourquoi suis-je attiré par certaines formes de roman plus que par d'autres? Quels sont mes romanciers ou romancières préférés? Qu'est-ce que je connais des romanciers francophones, métis ou des Premières Nations?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Roman, p. ex. policier, science-fiction, d'aventures Biographie Texte descriptif Récit narratif Journal personnel
	<p>Les personnages Qu'est-ce qui rend un personnage intéressant?</p> <p>Quels types de personnages m'attirent vers une histoire ou un texte? Les personnages de romans nous ressemblent-ils? Comment les auteurs créent-ils des personnages multidimensionnels?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Roman Récit narratif Nouvelle Pièce de théâtre Dialogue Film (style narratif)

Français (6e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
Communication	<p>L'art de conter Qu'est-ce que l'art de conter et le métier de conteur?</p> <p>D'où cela vient-il? Quelles sortes de communications se prêtent mieux au partage à l'oral? Comment la façon de conter affecte-t-elle le message, p. ex. ton, expressions, gestes? Comment les histoires des peuples métis et des Premières Nations sont-elles partagées?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contes • Légendes • Mythes • Poèmes • Chansons • Monologue • Texte descriptif • Film (style narratif)
	<p>Recevoir et envoyer des messages Qui envoie des messages?</p> <p>Quelles sortes de messages reçoit-on quotidiennement? Comment envoie-t-on des messages tous les jours? Comment le moyen de diffusion (p. ex. discours oral, lettre, blogue) affecte-t-il l'effet du message? Comment la transmission d'un message affecte-t-elle sa réception, p. ex. ton, but, impact, réaction?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recette • Règles de jeu • Poème • Chanson • Dialogue • Pièce de théâtre • Film ou émission • Conversation
Environnement et technologie	<p>Les ressources naturelles Quels sont les enjeux de l'exploitation des ressources naturelles?</p> <p>Comment les ressources naturelles influencent-elles la qualité de vie? Comment la colonisation a-t-elle affecté l'accès aux ressources naturelles par les peuples autochtones? Quelles sont nos responsabilités envers l'exploitation des ressources naturelles? Comment empêcher l'abus des ressources naturelles? Que peut-on faire pour assurer le développement durable?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texte informatif • Livre scientifique • Film ou émission documentaire • Débat • Poème <p><i>Voir aussi Sciences (Domaine : Comprendre l'électricité)</i></p>

Français (6e année)		
Contextes obligatoires	Grandes idées recommandées et questions captivantes	Messages et textes possibles
	<p>Le vol Pourquoi l'être humain a-t-il toujours été fasciné par le vol?</p> <p>Comment les animaux peuvent-ils voler? Comment construire un objet ou une machine qui peut voler? Comment les avancements scientifiques du vol ont-ils influencé notre monde et notre société?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livre informatif • Film ou émission documentaire • Article d'encyclopédie • Roman • Récit narratif <p>Voir aussi</p> <p><i>ciences (Domaine : Les principes du vol)</i></p>

Comment utiliser ce programme d'études

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

- sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- 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 résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

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

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		Abréviation des domaines langagiers	
6VC.1(a)			
6	Niveau scolaire	[VC]	Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle
VC	Domaine	[CO]	Compréhension orale
2	Résultat d'apprentissage	[CÉ]	Compréhension écrite
(a)	Indicateur de réalisation	[PO]	Production orale
		[PÉ]	Production écrite

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

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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation(suite)

Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle

L'élève devra :	L'élève :
<p>6VC.1 S'approprier son apprentissage de la langue française.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. S'exprime en français avec l'enseignant et avec ses camarades de classe pendant les activités de classe. b. Choisit de parler en français tous les jours de façon indépendante, p. ex. lors des interactions informelles avec ses camarades de classe. c. Met en pratique des stratégies pour communiquer correctement à l'oral et à l'écrit, p. ex. en utilisant les outils de référence à sa disposition, en posant des questions, en écoutant des émissions en français. d. Utilise la langue française pour interagir de façon spontanée et enthousiaste, p. ex. utilise le français sans avoir peur, engage la conversation, prend plaisir à jouer avec les mots et la langue française. e. Utilise de nouvelles expressions dans sa propre production orale et écrite. f. S'exerce à corriger ses erreurs linguistiques quel que soit le contexte de l'activité. g. Exprime positivement son appartenance à une communauté qui valorise le français, p. ex. la classe, l'école, une équipe, la famille. h. Discute de ses expériences en immersion, p. ex. pourquoi il choisit de rester en immersion, ce que l'apprentissage de et en français lui apporte, ce qu'il pourrait faire pour rendre son expérience encore plus enrichissante.

L'élève devra :	L'élève :
<p>6VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française destinées aux jeunes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des textes et messages de littérature jeunesse en situation de lecture ou de visionnement personnel; • des textes et messages présentés oralement, y compris des romans et des pièces de théâtre. 	<p>a. Accepte la proposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de se lancer dans des activités de lecture personnelle; • d'écouter la lecture partielle ou complète d'un roman pour la jeunesse; • d'assister à une pièce de théâtre; • de visionner un film, un vidéoclip ou un documentaire. <p>b. Participe à une discussion sur certains éléments d'une œuvre d'expression française.</p> <p>c. Explique comment ses choix de romans pour la période de lecture personnelle répondent à ses intérêts et à ses besoins de divertissement.</p> <p>d. Manifeste son appréciation des romans jeunesse, pièces de théâtre, films et vidéos en les recommandant aux autres, en proposant d'en présenter à un public, ou en cherchant à en savoir plus.</p> <p>e. S'exprime spontanément à propos des sujets, des personnages ou des événements rencontrés dans ses lectures ou visionnements.</p>

L'élève devra :	L'élève :
6VC.3 Accueillir la diversité dans sa relation avec les autres.	<ul style="list-style-type: none">a. Explore les éléments liés à la diversité, tels que la culture, l'ethnie, la religion, l'âge, le genre, les habiletés physiques et mentales, la position sociale et financière.b. Utilise un langage et adopte un comportement qui sont respectueux des diverses langues, idées, opinions, cultures et contributions de ses pairs lors du travail.c. Démonstre une ouverture d'esprit à diverses communautés culturelles.d. Reconnait des éléments culturels dans les œuvres de langue française.e. Discute de la façon dont les stéréotypes et les préjugés peuvent influencer sa perspective des autres et de ce qu'il peut faire afin de promouvoir l'inclusion.

Compréhension orale

L'élève devra :	L'élève :
<p>6CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les grandes idées énoncées lors d'une situation interactive; • les directives dans un message injonctif qui comportent plusieurs étapes; • les éléments d'un discours narratif; • les liens entre les différents événements de l'intrigue dans un discours narratif. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Discute, en groupe, d'un sujet donné. b. Rapporte dans ses propres mots à l'oral les aspects traités lors d'une discussion, p. ex. un problème à résoudre (dispute à la récréation, déchets dans la cour de l'école, vandalisme), une activité à organiser (sortie, camp, fête), directives à plusieurs étapes (jeu, expérience, préparatifs). c. Relève et explique les marqueurs de relation qui indiquent des transitions dans un message (p. ex. documentaire, démarche à suivre, cause à effet) ou l'action d'une histoire. d. Exécute la tâche proposée dans un message injonctif selon les directives, p. ex. effectuer des mouvements de basketball, réaliser une œuvre en art visuel. e. Vérifie les directives en les répétant dans ses propres mots ou en posant des questions de clarification. f. Identifie les personnages, les événements, les lieux d'un message narratif et leurs liens avec son vécu. g. Discute des différents événements de l'intrigue de plusieurs types de discours oraux (pièces de théâtre, histoires lues, films, émissions radiophoniques, émissions en baladodiffusion). h. Relève les principaux événements découlant de l'action des personnages. i. Décrit comment certaines actions suscitent les événements tout au long de l'histoire (situation initiale, élément déclencheur, déroulement, dénouement, situation finale). j. Explique comment les événements de l'intrigue d'une pièce de théâtre ou d'une histoire sont dépendants les uns des autres.

L'élève devra :	L'élève :
<p>6CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour vérifier et soutenir sa compréhension d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir son intention d'écoute en faisant appel à ses connaissances antérieures; • recourir à divers moyens pour retenir l'information au long de l'écoute; • recourir à différents moyens pour reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et corriger la situation; • réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments du message et son expérience personnelle; • discuter de certaines techniques utilisées par le locuteur ou la locutrice pour appuyer la transmission de son message; • réfléchir sur l'efficacité de son emploi des stratégies en compréhension orale. 	<p>a. Détermine, à l'aide de questions telles que « Pourquoi vais-je écouter ce texte? », « Que vais-je faire avec l'information? », une intention d'écoute précise, p. ex. pour m'informer, pour me divertir, pour apprendre à faire quelque chose, pour assembler un meuble pour ma chambre.</p> <p>b. Fait des prédictions à partir des renseignements qui accompagnent le message, p. ex. la pochette d'un CD, les photos d'un chanteur, la présentation physique d'un orateur.</p> <p>c. Établit des liens entre son vécu et le contenu du message qu'il va écouter.</p> <p>d. Identifie l'information recherchée ou pertinente à l'aide de mots-clés discutés d'avance et de l'organisation du discours.</p> <p>e. Choisit la façon qui lui convient pour prendre des notes efficacement, p. ex. usage d'une schématisation de récit ou d'un organisateur graphique, écriture télégraphique avec les mots-clés seulement.</p> <p>f. Prend des notes sur des organisateurs graphiques pour les discours informatifs et narratifs (p. ex. ligne du temps, diagramme de Venn, tableaux, grilles) fournis par l'enseignante, ou élaborés ensemble.</p> <p>g. Pose des questions pertinentes pour mieux comprendre ou aider les autres à comprendre.</p> <p>h. Tire des conclusions et les réévalue à la lumière d'informations supplémentaires.</p> <p>i. Vérifie sa compréhension en résumant ce qui a été dit ou en le paraphrasant.</p> <p>j. Vérifie l'intégralité des notes prises, et les complète au besoin.</p> <p>k. Identifie la cause d'un bris de compréhension et applique une solution permettant de rétablir la compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissance limitée du vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> ◦ poursuit l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu; ◦ essaye de trouver le sens du mot à l'aide du contexte; ◦ note un mot inconnu pour vérifier après l'écoute en question et avant une écoute ultérieure; • connaissance limitée du sujet <ul style="list-style-type: none"> ◦ établit des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification de l'écoute; • distraction ou rêverie <ul style="list-style-type: none"> ◦ reconnaît la source de distraction et s'en éloigne; ◦ retrouve sa concentration après un moment d'inattention; • pause pour réfléchir sur un élément intéressant ou important <ul style="list-style-type: none"> ◦ note par un mot-clé l'élément intéressant ou important pour y revenir plus tard; • sujet trop abstrait <ul style="list-style-type: none"> ◦ établit des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification; • manque d'intérêt <ul style="list-style-type: none"> ◦ considère le but du message par rapport à ses besoins d'apprentissage; ◦ situe les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ses connaissances. <p>l. Regroupe l'information, les idées ou les événements selon les catégories établies par l'enseignant ou en groupe.</p> <p>m. Établit l'ordre chronologique et logique du message à l'aide, par exemple, d'une ligne du temps ou d'une schématisation de récit.</p> <p>n. Résume en ses propres mots les idées du locuteur.</p> <p>o. Résume un récit en décrivant les personnages, les lieux et le déroulement des événements.</p> <p>p. Prend conscience de sa réaction face au message.</p>

- q. Démontre qu'il établit des liens entre certains éléments du message et son expérience personnelle.
- r. Explique l'efficacité des moyens utilisés par le locuteur ou la locutrice pour rendre son message compréhensible, p. ex. répétitions, exemples, illustrations, prosodie, gestes.
- s. Fait des hypothèses sur les raisons pour lesquelles le locuteur a choisi les techniques utilisées dans son message, p. ex. pourquoi un enseignant répète les directives données à l'oral, pourquoi les agents de bord se servent de gestes pour donner leur message de sécurité en avion.
- t. Réfléchit sur sa compréhension en posant des questions telles que:
- Quels sont les éléments qui m'ont aidé(e) à comprendre en général? Qui m'ont aidé(e) à comprendre le message écouté spécifiquement? Qui ont gêné ma compréhension?
 - Quels sont les liens entre les éléments linguistiques et non linguistiques dans un discours?
 - Quels sont leurs effets respectifs sur la compréhension et l'intérêt de l'interlocuteur?
- u. Commente, par écrit ou à l'oral, les difficultés rencontrées lors de la discussion, de la prise de notes, de la prise de décision, de la synthèse, de l'élaboration d'un rapport oral, etc., y compris les suggestions pour les éviter dans les discussions à venir.
- v. Fait une objectivation des stratégies utilisées en se posant des questions telles que :
- Qu'est-ce que j'ai fait avant pour faciliter ma compréhension du discours? Est-ce que cela a été efficace? Qu'est-ce que je pourrais changer pour la prochaine activité d'écoute ou de visionnement?
 - Qu'est-ce qui m'a aidé le plus à comprendre?
 - Qu'est-ce qui a gêné ma compréhension? Qu'est-ce que je pourrais faire lors de la prochaine activité d'écoute ou de visionnement?

Compréhension écrite

L'élève devra :	L'élève :
<p>6CÉ.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 et les idées secondaires d'un texte informatif; • les directives dans un texte injonctif qui comportent plusieurs étapes; • les liens entre l'intrigue et les sentiments et les actions des personnages dans un texte narratif; • les formes et les techniques employées dans des textes poétiques. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Explique le sens global du sujet traité dans un texte informatif, tel qu'une nouvelle journalistique. b. Reconnait les aspects et les sous-aspects du sujet traité. c. Établit les liens entre les idées ou les éléments d'information. d. Se réfère à ses connaissances sur la structure de texte pour comprendre la présentation des idées. e. Représente les idées d'un texte à l'aide d'un tableau ou d'un organisateur graphique. f. Exécute la tâche proposée dans un texte injonctif selon les directives, p. ex. faire un plat principal, réussir une expérience scientifique, réaliser un projet de recherche. g. Vérifie continuellement sa compréhension de la tâche en relisant les directives. h. Explique le pourquoi des sentiments des personnages à partir d'indices tirés d'un texte narratif tel qu'un roman. i. Relève les sentiments des personnages d'un roman qui provoquent une action ou sont suscités par une action. j. Emploie un organisateur tel qu'un schéma actanciel, pour démontrer comment les actions des personnages font dérouler l'intrigue d'un roman. k. Identifie et décrit la forme d'un poème ou d'une chanson, p. ex. vers et strophes, refrain et couplets. l. Nomme des caractéristiques de la présentation visuelle particulière d'un poème, p. ex. un calligramme, un acrostiche, des images, aucune lettre majuscule. m. Fait des hypothèses de la raison pour laquelle un poète aurait choisi une certaine technique ou présentation, p. ex. correspond bien au thème de l'oeuvre ou à l'intention du poète.

L'élève devra :	L'élève :
<p>6CE.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner une variété de textes correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions en fonction de la structure du texte; ◦ trier l'information essentielle du texte; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu du texte; ◦ utiliser une variété de sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir à une histoire en établissant des liens avec son expérience personnelle; • réfléchir sur ses compétences de lecteur ou de lectrice. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Détermine son intention de lecture. b. Évalue ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, p. ex. recueillir des données pour répondre à une question. c. Survole le texte pour avoir une idée globale de son contenu et pour en comprendre la structure. d. Survole les différentes parties de l'ouvrage consulté et explique que : <ul style="list-style-type: none"> • les pages couvertures : <ul style="list-style-type: none"> ◦ fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition; ◦ fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc.; ◦ présentent dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu. • la table des matières : <ul style="list-style-type: none"> ◦ représente le plan du livre; ◦ indique quels aspects du sujet sont traités; ◦ indique à quelle page retrouver l'information recherchée. • la page d'introduction d'un site Web contient des renseignements spécifiques et joue le rôle de table des matières. • les titres de chapitres fournissent des indices sur le contenu de chacun d'eux. • l'index : <ul style="list-style-type: none"> ◦ fournit la liste des sujets traités; ◦ indique à quelle page on retrouve chacun des sujets traités. • la 4^e de couverture (ou plat verso) : <ul style="list-style-type: none"> ◦ donne un bref résumé du contenu; ◦ contient parfois des extraits de critiques; ◦ présente parfois l'auteur (photo, courte biographie). e. Prédit le contenu à partir des illustrations ou graphiques, du genre de texte, de ses connaissances antérieures sur le sujet et de son expérience personnelle. f. Prend la décision de lire ou non le texte pour le plaisir ou pour se renseigner, et explique ce qui l'a convaincu de le choisir. g. Utiliser un schéma tel qu'un tableau SVA pour noter ce qu'il sait déjà sur le sujet, l'information désirée, les renseignements nouveaux et les nouvelles questions qui ont été soulevées. h. Reconnaît l'utilité d'une variété de moyens de trier l'information, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon les relations logiques; • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept; • les constellations permettent de relier les éléments; • les diagrammes de Venn ou les diagrammes en arbre permettent de faire des comparaisons. i. Choisit le moyen le plus approprié à ses besoins pour trier de l'information. j. Résume l'information en tenant compte de la structure utilisée par l'auteur. k. S'appuie sur le contexte pour comprendre le sens général afin de contourner les difficultés (mots, expressions, phrases longues). l. Déchiffre les mots phonétiquement. m. Recourt à des mots reconnus globalement (y compris les symboles mathématiques comme \$, ÷, ∫) et des outils, tels que listes de mots, dictionnaires, glossaires.

- n. Utilise les indices morphologiques pour comprendre des mots inconnus (étymologie, préfixe, racine, suffixe, mots de la même famille, mots anglais).
- o. Devine le sens d'un mot nouveau d'après les indices donnés par la syntaxe (structure de la phrase, indices grammaticaux, nature et fonction du mot).
- p. Comble les bris de compréhension, en :
- repérant les phrases, les passages, les illustrations ou les graphiques dans lesquels l'information semble incomplète;
 - faisant des hypothèses et des inférences à partir des indices du texte et de ses connaissances antérieures;
 - soulevant les indices ou les mots-clés qui permettent de faire une inférence;
 - validant son inférence et en poursuivant sa lecture en tenant compte de nouveaux indices;
 - prenant les dispositions nécessaires, p. ex. relit, essaie de nouvelles stratégies.
- q. Réagit à sa lecture en :
- reliant les informations nouvelles à ses connaissances préalables;
 - faisant des comparaisons avec d'autres textes;
 - parlant de sujets, de personnages ou d'évènements rencontrés lors de ses lectures;
 - faisant des liens avec ses expériences personnelles;
 - estimant la justesse ou de la vraisemblance du contenu du texte lorsque c'est nécessaire;
- r. Relève les passages qui appuient ou suscitent ses réactions et explique pourquoi.
- s. Évalue si le texte a répondu à son intention de lecture.
- t. Explique comment les prédictions évoluent selon les nouvelles informations ou les nouveaux indices rencontrés dans divers contextes.
- u. Explique que faire des inférences, c'est aller au-delà de ce qui est écrit pour mieux comprendre l'information implicite et enrichir sa compréhension.
- v. Cherche, au besoin, des informations supplémentaires ou vérifie les informations nouvelles, p. ex. le sens de mots ou d'expressions inconnus, un autre texte sur le même sujet, la source des faits ou des données.
- w. Réfléchit sur les stratégies utilisées en se posant des questions telles que :
- Comment est-ce que j'ai dû lire le texte (rapidement, lentement, soigneusement, en cherchant ses différentes parties, en cherchant des détails, en le survolant)? Pourquoi?
 - Comment est-ce que connaître la structure du texte m'a aidé à comprendre?
 - Quelles stratégies m'ont surtout aidé à bien comprendre ce texte? Comment?

Production orale

L'élève devra :	L'élève :
<p>6PO.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"> • improviser en répondant à une situation proposée; • partager clairement de l'information, des idées ou des évènements (réels ou fictifs), en respectant l'ordre logique ou chronologique. 	<p>a. S'adresse en français à un visiteur francophone en utilisant le registre de langue convenable.</p> <p>b. Utilise la langue de façon appropriée lors d'une situation improvisée, p. ex. le bon temps verbal pour le contexte, le bon pronom correspondant à un sujet antérieur.</p> <p>c. Prend la parole au cours d'une variété d'activités de plus en plus complexes, p. ex. faire des annonces et des présentations, discuter, conter une histoire, présenter avec d'autres élèves, participer à un atelier d'écriture ou à un cercle de lecture, donner son opinion, lire à haute voix des textes narratifs et informatifs, enseigner ou expliquer un concept.</p> <p>d. Recueille de l'information sur un sujet donné et en fait part à ses pairs.</p> <p>e. Formule une variété de questions pour s'informer davantage, demander une clarification ou exiger une justification ou une explication.</p> <p>f. Annonce clairement le sujet de la présentation, ses idées ou ses connaissances.</p> <p>g. Présente l'information à partager en respectant la séquence des évènements ou l'ordre des idées, p. ex. sous forme de synopsis, résumé, interrogatoire, présentation, projet à réaliser en groupe.</p> <p>h. Établit des liens entre les éléments d'information en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement, tels que ensuite, prochainement, à la fin, ainsi que.</p> <p>i. Utilise le vocabulaire et les structures linguistiques convenables dans différentes situations de communication orale, p. ex. apprentissage coopératif, conférence d'écriture, ateliers d'écriture, présentation d'un texte informatif et narratif, concours d'art oratoire.</p> <p>j. Se sert du vocabulaire, des expressions techniques et des structures de la langue française vus dans les domaines d'étude obligatoires, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Français : parties d'un récit, texte incitatif, narratif, informatif et poétique/ludique, termes grammaticaux, processus d'écriture; • Sciences humaines : pays riverains de l'Atlantique, formes de pouvoir, écoles résidentielles, pensionnats; • Mathématiques : nombre premier, nombre composé, calcul mental, translation, rotation, réflexion, priorité des opérations; • Sciences : classification, survie, adaptation, variable, vertébrés, invertébrés, circuits simples en série, circuits en parallèle, trainée, poussée, portance, gravité, le Soleil, planètes, lunes, astéroïdes, comètes; • Bien-être : normes personnelles, pratiques sécuritaires, transmission d'infections incurables, gérer le stress, image corporelle, saines relations avec les autres, prévention de toxicomanies, concept de soi; • Éducation physique : endurance cardiovasculaire, habiletés sociales, entraînement physique sain, habiletés locomotrices et habiletés non locomotrices, consignes d'exécution, production de la force, jeux d'invasion; • Éducation artistique : rythme et motifs, unité, répétition, interrelations, centre d'intérêt; • Sensibilisation aux carrières : perspective vie-travail, forces et intérêt, coopération, bénévolat.

k. Utilise le vocabulaire-clé associé aux structures textuelles des discours quand il veut :

- comparer (comme, par contre, ainsi que, contrairement à);
- présenter une solution à un problème (si..., c'est donc..., alors);
- énumérer (d'abord, puis, enfin, deuxièmement);
- décrire (caractéristiques, aspects, catégories, adjectifs, verbes);
- faire des liens entre les causes et les effets (parce que, grâce à, à cause de, par conséquent).

l. Insère des expressions idiomatiques et des proverbes appris dans sa communication quotidienne, p. ex. Tu rigoles, Fiche-moi la paix, Battre le fer pendant qu'il est chaud, Mêle-toi de tes ognons.

L'élève devra :	L'élève :
<p>6PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour produire clairement un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu pertinent à son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message et divers moyens pour communiquer clairement ses idées; • réfléchir sur sa production orale. 	<p>a. Fait un remue-méninges des idées de sujets de présentations.</p> <p>b. Détermine la nature de la communication (spontanée, informelle, formelle).</p> <p>c. Établit son intention de communication (p. ex. informer, divertir, inciter, persuader) et son public à partir du contenu d'un thème à l'étude dans diverses matières, de la lecture ou du visionnement personnel ou d'un intérêt personnel.</p> <p>d. Choisit l'organisateur graphique qui correspond le mieux à son intention de communication et à la situation.</p> <p>e. Élabore un organisateur graphique individuellement, à l'aide de l'enseignant ou de ses camarades de classe, qui correspond à son intention de communication.</p> <p>f. Vérifie et enrichit ses connaissances sur le sujet dans le but d'informer, d'amuser, d'inciter et de convaincre, p. ex. enquête sur le sujet ou la question, consulte plusieurs sources, évalue les sources consultées.</p> <p>g. Partage des messages pour des situations variées, p. ex. interview avec un personnage historique, hypothèses, discours, messages pour répondre.</p> <p>h. Choisit les informations pertinentes à son intention de communication.</p> <p>i. Consulte son plan et ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos.</p> <p>j. Utilise ses notes pour, par exemple, citer correctement une source ou donner des statistiques.</p> <p>k. Considère la façon dont certains mots se disent ou s'écrivent pour pouvoir les articuler dans le contexte de l'activité.</p> <p>l. Explique pourquoi il veut employer tel mot ou telle expression ou comment il a trouvé une idée.</p> <p>m. Informe clairement son public, dès le début, de son intention de communication.</p> <p>n. Formule clairement ses idées pour, par exemple, se justifier, proposer et défendre une action pour améliorer une situation dans la communauté, formuler ses idées sur l'origine d'une tendance qui l'influence.</p> <p>o. Utilise le vocabulaire et les structures linguistiques qui conviennent à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnait et corrige les anglicismes phonétiques les plus courants, p. ex. dire « zo » pour le mot « zoo » au lieu de « zou »; • Vérifie l'accord sujet-verbe et les accords dans le groupe du nom; • Respecte les règles de l'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants et vus dans d'autres contextes, y compris les domaines d'étude obligatoires; • Utilise correctement les marqueurs de relation usuels tels que mais, ou, et, donc puisque, parce que, alors. <p>p. Exprime des idées, des pensées et des sentiments, à la fois verbalement et non verbalement, à l'aide d'expressions du visage et de gestes appropriés, pour renforcer le message.</p> <p>q. S'autocorrige lorsqu'il parle quel que soit le contexte ou la situation de communication.</p> <p>r. Observe ses interlocuteurs et note leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension.</p> <p>s. Utilise les gestes et la mimique pour pallier un bris de compréhension ou pour rendre sa production intéressante.</p> <p>t. Modifie l'intensité, la hauteur, le rythme de sa voix, ou sa prononciation (le cas échéant) pour attirer l'attention, renforcer le message et maintenir l'intérêt, ou rehausser le suspens.</p> <p>u. Choisit le meilleur moyen pour clarifier ses propos :</p>

- donne des exemples;
 - explique un mot;
 - compare l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu;
 - utilise un mot plus familier;
 - reformule ses énoncés;
 - répète des mots ou des informations précises.
- v. Reformule son message, à l'aide de l'enseignant, pour clarifier le sens et pour que le message soit conforme aux exigences du code linguistique.
- w. Évalue si sa façon d'organiser le contenu dans son éventuelle communication était efficace ou pas.
- x. Réfléchit sur sa communication orale en se posant des questions telles que :
- Est-ce que ma présentation orale était adéquatement organisée?
 - Est-ce que mon public semble avoir compris mon message?
 - Est-ce que j'ai fait des corrections ou des ajustements lorsque c'était nécessaire?
 - Que pourrais-je améliorer ou faire différemment la prochaine fois?

Production écrite

L'élève devra :	L'élève :
<p>6PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte informatif simple dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale soutenue par des idées secondaires; • un récit narratif comportant plus d'un évènement qui constituent l'intrigue; • un texte poétique. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Transfère ses connaissances en suivant les modèles de textes informatifs vus préalablement lors de la compréhension écrite. b. Compose une introduction qui suscite de l'intérêt pour le sujet et qui annonce clairement le sujet, et une conclusion qui boucle bien le contenu du texte. c. Divulgue clairement l'intention de son texte (informer, expliquer, analyser). d. Écrit une phrase qui annonce l'idée principale du paragraphe. e. Exprime clairement les détails, les exemples ou les illustrations qui appuient l'idée générale. f. Utilise différentes façons d'organiser un texte et les marqueurs de relation usuels tels que mais, ou, et, donc, puisque, parce que, alors pour faire les transitions entre idées. g. Crée un schéma narratif pour planifier ou pour illustrer le cheminement des évènements dans un récit. h. Utilise la structure narrative du récit (situation initiale, élément déclencheur, développement avec quelques péripéties, point culminant, dénouement, situation finale). i. Établit des liens entre les différents évènements (actions et réactions des personnages, leurs gestes, paroles, sentiments, etc.). j. Choisit un titre accrocheur et approprié pour son récit. k. Rédige un poème en respectant la forme poétique (vers et strophes, refrain et couplets). l. Produit un poème ayant des caractéristiques de présentation visuelle particulière, p. ex. un calligramme, un acrostiche, des images, aucune lettre majuscule. m. Explique pourquoi il a choisi une certaine technique ou présentation, p. ex. correspond bien au thème de l'œuvre ou à son intention.

L'élève devra :	L'élève :
<p>6PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu en fonction de son intention de communication; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à divers moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir sur sa production écrite, y compris l'efficacité de sa planification. 	<p>a. Note dans un carnet d'observations ce qui pourrait l'aider dans ses activités de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressions et structures intéressantes de, par exemple, une auteure, une actrice, une oratrice, l'enseignante; • idées suggérées par activités d'écoute, de visionnement ou de lecture. <p>b. Établit son intention de communication (informer, divertir, persuader, donner des directives, indiquer une démarche, offrir des conseils).</p> <p>c. Détermine le public visé (soi-même, ses camarades de classe, sa famille, des enfants plus jeunes, des organismes).</p> <p>d. Prévoit le genre et le format de la présentation finale de son texte en tenant compte de l'intention de communication, p. ex. courriel, courte histoire, message secret, fiche descriptive, directives, résumé, affiches.</p> <p>e. Explore, trouve et choisit des idées de projets d'écriture en utilisant une variété de stratégies telles que remue-méninge, schéma conceptuel, discussion, recherche, imitation de modèles, lecture, description d'expériences personnelles, visionnement de films ou de vidéoclips.</p> <p>f. Utilise un schéma narratif ou un schéma actantiel pour planifier ou pour illustrer le cheminement des événements dans le récit.</p> <p>g. Organise son texte selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'ordre chronologique; • l'ordre d'importance; • l'ordre de problème et solution; • la structure d'un texte narratif; • la structure poétique. <p>h. Rédige un brouillon :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionne, organise, regroupe et ordonne le contenu de son texte en suivant son schéma ou son plan et ses notes; • écrit sans se soucier de la forme; • choisit un point de vue approprié au sujet, au public et au genre choisis. <p>i. Révise :</p>

- vérifie l'organisation de son texte;
- assure le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe;
- emploie des outils et des stratégies (dictionnaire, codes [commerciaux ou élaborés en classe], conférences avec pairs, plusieurs lectures chacune ayant un but spécifique) pour réviser les idées et les concepts linguistiques;
- se relit :
 - lit sa production à haute voix à soi-même, à un ou une camarade de classe ou à son enseignant;
 - discute de sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte;
 - détermine le registre et les conventions à respecter selon le public, la situation, l'intention, le genre.
- modifie son texte pour le rendre plus précis et intéressant :
 - consulte des outils et des livres de référence, tels que dictionnaires, référentiels, fiches mnémotechniques, codes de correction, lexiques;
 - consulte un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme;
 - ajoute un mot ou remplace des mots ou groupes de mots;
 - utilise une variété de phrases simples, composées et complexes;
 - détermine la fonction du mot dans une phrase en cas d'homophonie.

j. Corrige :

- emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - l'orthographe des mots étudiés dans les domaines d'étude obligatoires, les mots du quotidien de la salle de classe et de l'école et les mots français fréquemment utilisés;
 - l'accord du sujet – verbe et les accords dans le groupe du nom (adjectifs);
 - la concordance de temps verbaux selon le genre et le format de texte choisis;
 - la conjugaison des verbes :
 - la terminaison « ont » des verbes au futur simple avec les sujets ils, elles :
 - les verbes réguliers;
 - les verbes avoir, être, faire et aller;
 - le pluriel des mots qui se terminent en :
 - s, z et x, p. ex. des radis, ces prix sont élevés, j'aime les noix;
 - al, p. ex. des animaux rapides;
 - le féminin des mots qui se terminent en
 - eux, p. ex. Maman est heureuse;
 - eur, p. ex. une chanteuse, la fille est moqueuse;
 - er, p. ex. la dernière fois;
 - les structures de phrases et de paragraphes;
 - l'ordre de la phrase simple interrogative, exclamative et impérative;
 - l'ordre dans les phrases négatives contenant un verbe au passé composé, la séquence suivante : sujet + négation + auxiliaire pas/jamais/plus/rien + participe passé, p. ex. « il n'a rien vu »;
 - les homophones suivants :
 - a - à;
 - ont - on;
 - sont - son;
 - m'a - a;
 - ces - ses;
 - l'a - la;
 - t'a - ta;
 - la ponctuation :
 - les lettres majuscules et minuscules en début de phrase;
 - le point
- approfondi ses connaissances à partir des éléments suivants :

- la conjugaison des verbes :
 - les verbes avoir, être, aller et faire aux temps usuels;
 - la différence orthographique entre un verbe en « er » précédé d'un autre verbe et un verbe en « er » précédé de avoir, p. ex. je veux manger/j'ai mangé;
 - l'indicatif présent avec je, tu il, elle, on, nous, vous, ils, elles;
 - la terminaison d et t, à l'indicatif présent, des verbes en « e » et « ir » tels que : il descend, elle finit;
 - le féminin des mots qui se terminent en s, p. ex. une table basse;
 - la manipulation de différentes structures de phrases;
 - la ponctuation :
 - les deux points et les guillemets du style direct (: « »);
 - le point d'exclamation (!);
 - le point d'interrogation (?);
 - le virgule dans l'énumération (, et ;);
 - le tiret dans le dialogue;
 - explore les éléments suivants :
 - la conjugaison des verbes :
 - les verbes irréguliers aux temps les plus usuels;
 - le passé composé avec l'auxiliaire avoir, sans accord du participe, p. ex. j'ai éternué;
 - le passé composé avec être avec accord du participe, p. ex. elles sont venues;
 - l'imparfait;
 - le futur simple;
 - l'impératif présent;
 - l'infinitif présent, p. ex. il veut danser, vous êtes prêts à manger;
 - le subjonctif présent après « il faut que », p. ex. il faut que je vienne;
 - les verbes pronominaux aux temps usuels, p. ex. je m'appelle;
 - la formulation es adverbess à partir des adjectifs au féminin, p. ex. heureusement;
 - le pluriel des mots qui se terminent en ail, p. ex. les travaux, des chandails;
 - le féminin des mots qui se terminent en :
 - teur, p. ex. la directrice;
 - une consonne qui se double avant le e, p. ex. une Canadienne;
 - l'ordre des pronoms dans la phrase, p. ex. vous nous écoutez.
- k. Justifie que son texte est conforme à l'intention, au genre et au format, ainsi qu'au public choisi.
- l. Partage sa production finale avec son public cible.
- m. Fait une objectivation de sa production écrite en se posant des questions telles que :

- Quelles difficultés est-ce que j'ai rencontrées? Comment est-ce que je les ai surmontées?
- Qu'est-ce que j'ai appris dans différentes parties du processus?
- Comment est-ce qu'un tableau de prise de notes ou un schéma m'ont aidée?
- Qu'est-ce que je ferais différemment la prochaine fois?
- Qu'est-ce qui m'a aidé à faire des corrections?
- Comment est-ce que j'ai organisé mes idées pour faire un récit?
- Je suis contente de ce projet d'écriture parce que...
- Qu'est-ce que j'ai appris au sujet de mon projet d'écriture? Qu'est-ce que je veux encore apprendre?

n. Maintient un dossier d'écriture ou un portfolio (électronique ou imprimé).

o. Note dans un journal de bord ce qu'il apprend au cours des activités :

- les nouvelles stratégies et techniques découvertes pour approfondir ses connaissances de la langue cible et pour réaliser une tâche;
- ses essais (les problèmes ou défis rencontrés ou les solutions trouvées);
- les nouvelles perspectives recueillies lors des conférences avec ses pairs ou son enseignant.

p. Détermine ses forces et besoins en tant qu'écrivain ou écrivaine pour de prochaines activités.

Aperçu des trois niveaux scolaires 5e - 7e année

Français en immersion 5	Français en immersion 6	Français en immersion 7
Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle		
<p>5.VC.1 Contribuer à son développement langagier en faisant preuve d'initiative et de créativité et en témoignant d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets d'apprentissage.</p>	<p>6VC.1 S'approprier son apprentissage de la langue française.</p>	<p>7VC.1 S'engager dans son processus d'apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p>
<p>5.VC.2 Prendre conscience de son appréciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des romans présentés oralement, des vidéos, des films ou des pièces de théâtre d'expression française destinés aux enfants; • des courts romans d'expression française, en situation de lecture personnelle. 	<p>6VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française destinées aux jeunes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des textes et messages de littérature jeunesse en situation de lecture ou de visionnement personnel; • des textes et messages présentés oralement, y compris des romans et des pièces de théâtre. 	<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>5.VC.3 Examiner des éléments des cultures canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les personnages et leurs contributions dans des domaines variés; • les événements historiques; • les représentations culturelles. 	<p>6VC.3 Accueillir la diversité dans sa relation avec les autres.</p>	<p>7VC.3 Respecter la diversité dans sa relation avec les autres.</p>

Français en immersion 5	Français en immersion 6	Français en immersion 7
Compréhension orale		
<p>5.CO.1 Dégager le sujet et les idées principales d'une communication orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> agir selon des directives présentées en plusieurs étapes; dégager l'idée principale d'un discours; ressortir les composantes de la structure narrative, y compris la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale, dans un film, une pièce de théâtre ou une histoire entendue. 	<p>6CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> les grandes idées énoncées lors d'une situation interactive; les directives dans un message injonctif qui comportent plusieurs étapes; les éléments d'un discours narratif; les liens entre les différents événements de l'intrigue dans un discours narratif. 	<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>5.CO.2 Utiliser divers moyens avant, pendant et après pour orienter son écoute et soutenir sa compréhension d'un message, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> démontrer une compréhension des facteurs qui influencent la situation d'écoute, y compris en langue seconde; recourir à différents moyens de faire des prédictions sur le contenu au long de l'écoute; recourir à divers moyens pour vérifier sa compréhension au long de l'écoute; justifier sa réaction à une communication orale en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations et de ses opinions; réfléchir sur son emploi des stratégies en compréhension orale. 	<p>6CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour vérifier et soutenir sa compréhension d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> établir son intention d'écoute en faisant appel à ses connaissances antérieures; recourir à divers moyens pour retenir l'information au long de l'écoute; recourir à différents moyens pour reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et corriger la situation; réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments du message et son expérience personnelle; discuter de certaines techniques utilisées par le locuteur ou la locutrice pour appuyer la transmission de son message; réfléchir sur l'efficacité de son emploi des stratégies en compréhension orale. 	<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.

Français en immersion 5	Français en immersion 6	Français en immersion 7
Compréhension écrite		
<p>5.CÉ.1 Dégager le contenu de divers types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales d'un texte courant de plusieurs paragraphes quand elles sont explicites; • les composantes de la structure narrative : <ul style="list-style-type: none"> ◦ situation initiale; ◦ élément déclencheur; ◦ péripéties; ◦ situation finale. 	<p>6CÉ.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 et les idées secondaires d'un texte informatif; • les directives dans un texte injonctif qui comportent plusieurs étapes; • les liens entre l'intrigue et les sentiments et les actions des personnages dans un texte narratif; • les formes et les techniques employées dans des textes poétiques. 	<p>7CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les causes et effets ou les problèmes et solutions dans un texte informatif ou explicatif; • les éléments d'un texte argumentatif, qui peuvent influencer sa façon de penser ou son comportement; • la dynamique des personnages dans un récit narratif; • le rythme et l'utilisation du vocabulaire dans des textes poétiques.
<p>5.CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; • comprendre le message dans des textes écrits courants et littéraires : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions à partir de diverses caractéristiques de textes dans les divers domaines d'étude; ◦ établir des liens entre son vécu et ses connaissances et l'information dans le texte; ◦ se questionner sur ce qu'il ou elle lit; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • justifier sa réaction aux textes en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations; • réfléchir sur son processus et ses stratégies de lecture. 	<p>6CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner une variété de textes correspondant à ses habiletés et à son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ faire des prédictions en fonction de la structure du texte; ◦ trier l'information essentielle du texte; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu du texte; ◦ utiliser une variété de sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir à une histoire en établissant des liens avec son expérience personnelle; • réfléchir sur ses compétences de lecteur ou de lectrice. 	<p>7CÉ.2 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.

Français en immersion 5	Français en immersion 6	Français en immersion 7
Production orale		
<p>5.PO.1 Employer le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques convenant au contexte pour s'exprimer en situation interactive ou non interactive :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter une histoire en réaction à une situation proposée; • participer à la réalisation d'un projet de groupe à présenter à l'oral. 	<p>6PO.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"> • improviser en répondant à une situation proposée; • partager clairement de l'information, des idées ou des événements (réels ou fictifs), en respectant l'ordre logique ou chronologique. 	<p>7PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter une histoire en faisant ressortir les éléments dramatiques d'une situation proposée; • se faire comprendre dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives.
<p>5.PO.2 Recourir à divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • participer à des discussions de groupe pour réaliser un projet; • sélectionner le contenu de son message et les outils d'appui en fonction de son intention de communication; • appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • établir et maintenir le contact avec le public; • clarifier son message; • réfléchir sur sa communication orale et sur sa démarche. 	<p>6PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour produire clairement un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu pertinent à son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • utiliser les indices non verbaux pour appuyer son message et divers moyens pour communiquer clairement ses idées; • réfléchir sur sa production orale. 	<p>7PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu, les structures textuelles des discours et le contenu linguistique appropriés à son intention de communication et aux intérêts et besoins du public; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • ajuster les éléments prosodiques, le contact visuel et le non-verbal avec les interlocuteurs, pour assurer la compréhension et le bon déroulement de la prise de parole ou de la discussion; • faire une objectivation de sa production orale.

Français en immersion 5	Français en immersion 6	Français en immersion 7
Production écrite		
<p>5.PÉ.1 Composer des textes courants et littéraires de quelques paragraphes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant dans lequel il ou elle exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions, et en donne des raisons; • un texte courant dont le sujet est établi dans l'introduction et développé en paragraphes; • un texte courant qui présente des directives ou explique une procédure simple; • un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, péripéties et situation finale. 	<p>6PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte informatif simple dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale soutenue par des idées secondaires; • un récit narratif comportant plus d'un évènement qui constitue l'intrigue; • un texte poétique. 	<p>7PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant avec introduction, développement et conclusion; • un texte argumentatif qui vise à persuader ou à inciter; • un récit narratif dans lequel il ou elle établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions; • un texte poétique rythmique.
<p>5.PÉ.2 Se servir de toutes les étapes du processus d'écriture avant, pendant et après, pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier son projet d'écriture et sa présentation finale, selon des intentions d'écriture variées; • écrire avec précision, selon son niveau d'apprentissage; • vérifier le contenu de son message; • appliquer les conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir à ce qu'il a écrit et à son processus d'écriture. 	<p>6PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser le contenu en fonction de son intention de communication; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à divers moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques à son écrit; • réfléchir sur sa production écrite, y compris l'efficacité de sa planification. 	<p>7PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement, et avec fluidité et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu et la présentation finale en fonction des intérêts et des besoins du public; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • faire une objectivation de son processus d'écriture.

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

Faire des remarques, des observations pour expliquer.

Congénères

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

Culture

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

Familles de mots

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

Littératie

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

Marqueur de relation

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

Objectivation

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

Organisateurs graphiques

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

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

Péripétie

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

Phonème

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

Polysémie

Un mot qui possède plusieurs sens.

Produits médiatiques y compris les médias électroniques

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

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

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

Prosodie (éléments prosodiques)

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

Rythme

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

Sonorité

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

Survoler (un texte)

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

Bibliographie

- Adair-Hauck, Bonnie et Donato, Richard. (1994). Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en oeuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde - immersion (Sixième année)*. Edmonton : Alberta Education.
- Archibald, John, Roy, S., Harmel, S., Jesney, K. (2004). The Role of Content Instruction in Offering A Second Language (L2). *A Review of the Literature on Second Language Learning*. Edmonton: Alberta Learning. 24-37.
- Bajard, Thora. (2004). *L'immersion en français au Canada : Guide pratique d'enseignement*. Nepean (ON) : L'Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Boucher, Andrée-Caroline. (2005). Intégrer la dimension culturelle à l'école, un accès privilégié vers le plaisir d'apprendre! *Vivre le primaire*, vol. 19, no 1, 41-44.
- British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde - immersion de la Maternelle à la 7e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.
- British Columbia Ministry of Education, Skills and Training. (1997). *Français langue seconde - immersion de la 8e à la 10e année*. Victoria : British Columbia Ministry of Education, Skills and Training.
- Caractériser un texte. Site consulté le 30 mai 2016 <http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Annexe A

Entrées en lecture

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

Syntaxique

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

1. Le garçon a lancé la balle.

La balle a lancé le garçon.

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

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

Sémantique

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

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

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

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

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

Lexicale

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

Grapho-phonétique

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

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

Morphologique

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

Annexe B

Types de textes et messages

La majorité des genres de texte retombent dans une de deux catégories : courant ou littéraire. Les genres courants reflètent la réalité, et présentent des faits, des directives, des arguments ou des sentiments. Le langage est clair et précis, et leur but est d'informer ou de convaincre, p. ex. article d'encyclopédie; biographie. Les genres littéraires peuvent raconter une histoire, ou créer une image ou un monde imaginaire. Leur but est de divertir ou de faire ressentir des émotions, p. ex. roman; chanson. Les descriptions suivantes servent à préciser la nature de chaque type de texte / message. Quoique traité séparément pour fin d'organisation dans ce document, chaque type pourrait coexister avec d'autres types dans un genre quelconque. P. ex : Un reportage pourrait être à la fois informatif et narratif.

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

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

Annexe C

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

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

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

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

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

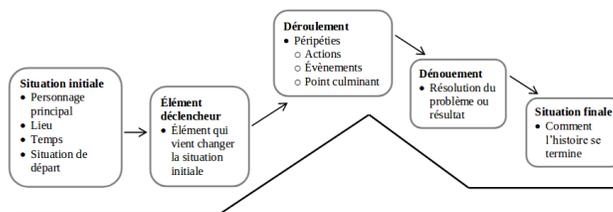
CONTEXTE	6e année	7e année	8e année	9e année
Environnement et technologie	<p>Les ressources naturelles</p> <p>Quels sont les enjeux de l'exploitation des ressources naturelles?</p>	<p>La protection environnementale</p> <p>Quel est notre responsabilité envers la protection de l'environnement?</p>	<p>L'eau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

Annexe D

Le schéma narratif et le schéma actantiel

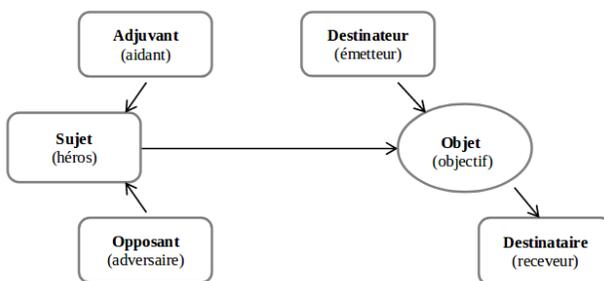
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

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



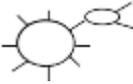
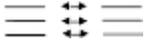
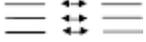
Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

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



Annexe E

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