

Français en immersion 7

Dernière mise à jour : 09 mai 2018



Introduction

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

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

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

Répartition du temps

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

Principes du Français en immersion

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

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

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

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les parties - visent la forme
(acquérir les compétences)

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

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

Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

Ils doivent pouvoir chaque jour prendre part à des conversations et écrire en français, même si cela implique des hésitations, des erreurs.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

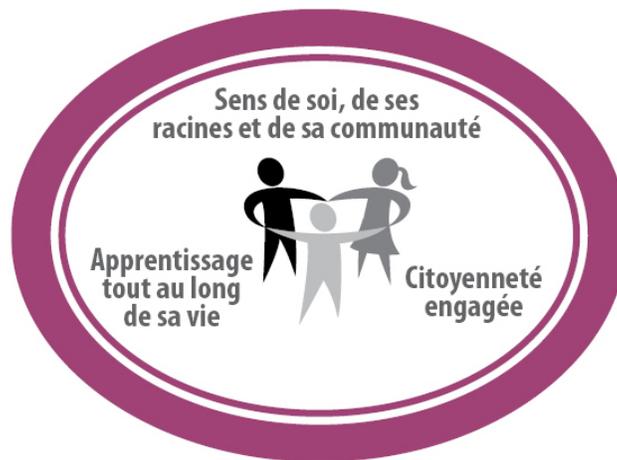
Au niveau élémentaire, le but de l'évaluation est avant tout d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage, de mettre en évidence les besoins et les intérêts individuels afin de guider la planification de l'enseignement. Les méthodes d'évaluation doivent souligner l'aspect développemental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

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

Grandes orientations de l'apprentissage

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

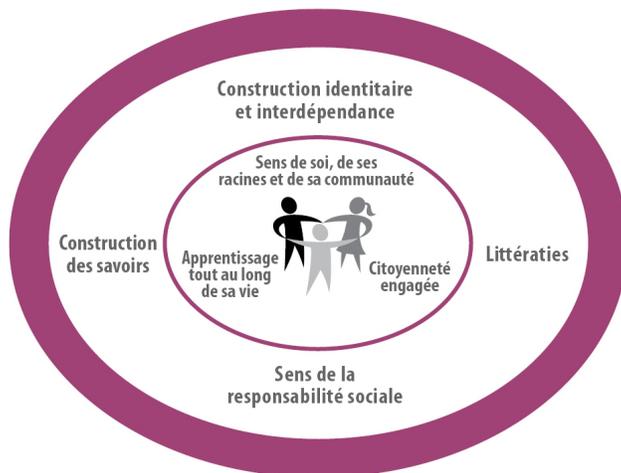
Une citoyenneté engagée

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.

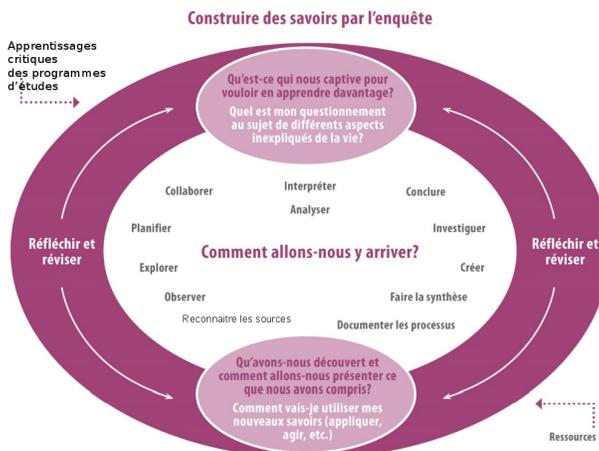
| Mesure | | Évaluation |
|--|---|--|
| Évaluation formative continue dans la salle de classe | | Évaluation sommative à des étapes cruciales |
| Évaluation pour l'apprentissage | Évaluation en tant qu'apprentissage | Évaluation de l'apprentissage |
| <ul style="list-style-type: none"> • rétroaction 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.

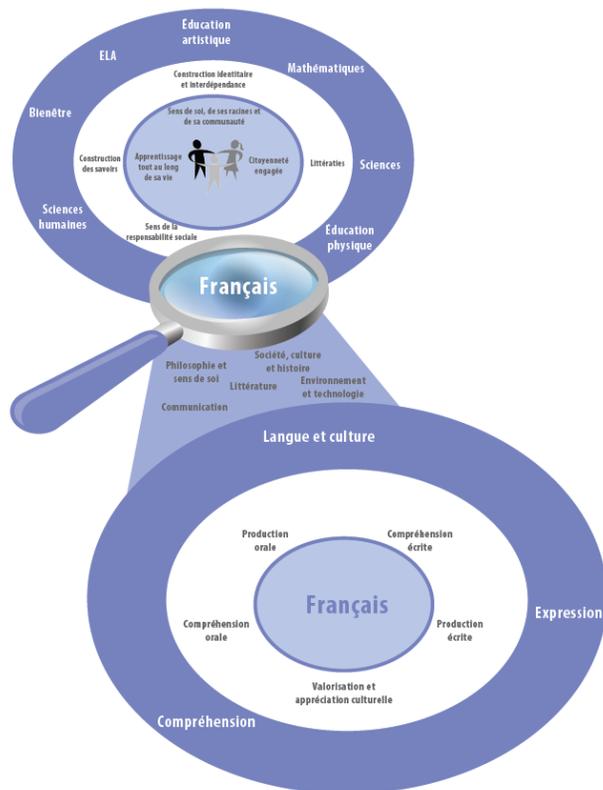
Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que planifier, recueillir, traiter, créer, partager et évaluer, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant 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: 7e année

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



Finalités et buts pour le français en immersion

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

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

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

Langue et culture

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

Compréhension

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

Expression

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

Domaines d'apprentissage langagiers

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

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

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

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 7e 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

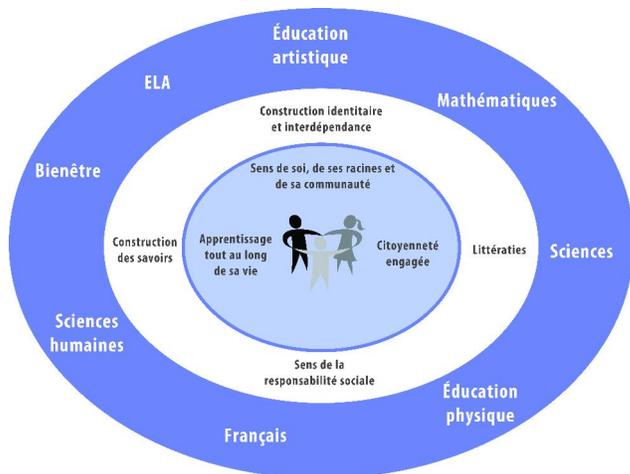
Pour apprendre à manier la langue française, il faut avoir quelque chose à dire et une raison pour l'apprendre. En immersion, il faut fournir aux élèves des contextes et des besoins réels pour apprendre la langue. L'élève qui apprend le français en contexte devient responsable de son apprentissage, y 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 types de textes

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

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

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

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

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

Voir Annexe B : Types de textes et messages

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

Tableau de contextes et types de textes

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 (7e année) | | |
|------------------------------|--|--|
| Contextes obligatoires | Grandes idées recommandées et questions captivantes | Messages et textes possibles |
| Philosophie et sens de soi | <p>Le courage Qu'est-ce que c'est être courageux?</p> <p>Est-ce que l'activisme est une preuve de courage? Qui est-ce que je considère comme courageux? Comment est-ce que je démontre mon sens de la justice? Comment est-ce que je définis la responsabilité sociale?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Légende • Biographie • Court-métrage historique • Débat • Discours d'opinion |
| | <p>Les relations Où est ma place parmi les autres?</p> <p>Quelles sont mes responsabilités face à mes relations avec les autres? Comment puis-je être un bon ami? Comment établir des relations saines? Comment développer ou maintenir de bonnes relations entre les groupes culturels, politiques ou sociaux?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Article historique • Journal personnel • Discussion • Autobiographie • Lettre ouverte <p><i>Voir aussi Bien-être (Perspective : Prendre un engagement personnel)</i></p> |
| Société, culture et histoire | <p>La langue et la culture Comment la langue et la culture sont-elles liées?</p> <p>Pourquoi la langue est-elle importante pour la culture? Quels aspects d'une culture sont représentés à travers la langue? Comment est-ce que je vis ma (mes) culture(s)? Comment une culture est-elle affectée par la perte d'une langue? Comment certains aspects de la langue française reflètent-ils la diversité culturelle entre pays francophones? Quelles sont les caractéristiques particulières de la langue michif? Quelles sont les origines de cette langue? Qui parle encore cette langue?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle journalistique • Article d'encyclopédie historique • Pièce de théâtre • Poème • Chanson • Texto • Blogue • Tweet |

| Français (7e année) | | |
|------------------------|--|---|
| Contextes obligatoires | Grandes idées recommandées et questions captivantes | Messages et textes possibles |
| | <p>Les enjeux historiques des francophones et des Autochtones Quels sont des enjeux historiques importants des francophones et des Autochtones au Canada?</p> <p>Comment la colonisation du Canada a-t-elle influencé les francophones et les Autochtones? De quelles façons les aspects culturels (vie spirituelle, langues, célébrations, etc.) étaient-ils affectés par la colonisation?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Article d'encyclopédie • Manuel historique • Film ou émission documentaire • Discours cause – effet • Débat <p><i>Voir aussi Sciences humaines (Buts : Lieux et temps; Pouvoir et autorité)</i></p> |
| Littérature | <p>Le théâtre Qu'est-ce qui rend une pièce de théâtre engageante?</p> <p>Quels enjeux distinguent une pièce de théâtre des autres genres narratifs? Quels sont les éléments essentiels à un dialogue effectif?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pièce de théâtre • Saynète • Dialogue • Monologue • Discours d'opinion |
| | <p>Les auteurs Qu'est-ce qui m'attire vers les œuvres de certains auteurs?</p> <p>Quels aspects distinguent les styles de différents auteurs? Qu'est-ce qui inspire un auteur? Comment un auteur choisit-il son genre ou style d'écriture? Qu'est-ce qu'un auteur doit faire pour réussir dans son métier? Quels sont mes auteurs préférés? Mes auteurs francophones préférés? Qu'est-ce que je connais des auteurs autochtones?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Roman, p. ex. d'amour, historique ou merveilleux • Récit d'aventures • Bande dessinée • Portrait • Biographie • Journal personnel |

| Français (7e année) | | |
|------------------------|--|---|
| Contextes obligatoires | Grandes idées recommandées et questions captivantes | Messages et textes possibles |
| Communication | <p>La publicité Quel est le rôle de la publicité (manipuler, influencer, véhiculer des valeurs morales et sociales)?</p> <p>Est-ce qu'on y trouve la vérité? Quelles stratégies utilise-t-on dans les messages publicitaires pour influencer l'audience visée? Quel rôle joue la publicité dans notre société? Comment les messages publicitaires peuvent-ils influencer notre culture (néologismes, mèmes, etc.)? Quels sont les aspects importants dans la transmission des messages publicitaires?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Annonce publicitaire audiovisuelle • Publicité radiophonique • Magazine • Panneau d'affichage • Chanson • Fenêtre contextuelle ou message éclair • Dépliant • Devise • Discours persuasif |
| | <p>La langue : outil de communication Quelles sont les nuances entre la langue orale et la langue écrite?</p> <p>Quelles sont les distinctions entre une histoire lue et une histoire entendue? Entre une histoire écrite et une histoire racontée? Quelles sortes de communications est-ce que je préfère lire? Écouter? Visionner? Est-ce que l'intention de communication influence le choix du moyen de transmission? Qu'est-ce que je connais des traditions de narration chez les Premières Nations et les Métis?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Roman • Conte • Légende • Saynète • Conversation • Message publicitaire • Lettre persuasive • Discours improvisé |

| Français (7e année) | | |
|------------------------------|---|--|
| Contextes obligatoires | Grandes idées recommandées et questions captivantes | Messages et textes possibles |
| Environnement et technologie | <p>La protection environnementale Quelle est notre responsabilité envers la protection de l’environnement?</p> <p>Que peut-on faire pour protéger les animaux et leur habitat? Comment établir un équilibre entre l’exploitation de la terre et des ressources naturelles et la protection environnementale? Qu’est-ce que les modes de vie traditionnels des peuples autochtones témoignent de leurs visions du monde en ce qui concerne la terre, les êtres humains, les animaux et les plantes? Quelle est la nature de l’interdépendance entre ces éléments?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Texte cause - effet • Film ou émission documentaire • Article de magazine • Biographie • Fable • Proverbe • Débat • Discours d’opinion <p><i>Voir aussi Sciences humaines (But : Ressources et économie) Sciences (Domaine : La croute terrestre)</i></p> |
| | <p>Les phénomènes naturels Quelles sont les causes des phénomènes naturels? Quels en sont certains effets?</p> <p>Pourquoi vit-on différents phénomènes naturels dans différentes régions géographiques? Quelle est la relation entre l’histoire de la Terre et les phénomènes naturels? Comment les forces terrestres peuvent-elles produire des phénomènes naturels? Qu’est-ce qu’on fait en réaction aux phénomènes naturels?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Légende • Article d’encyclopédie • Livre documentaire • Photographie • Diagramme • Faits divers <p>Voir aussi</p> <p><i>Sciences (Domaines : La chaleur et la température; La croute terrestre)</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 **indicateurs de réalisation** représentent ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que

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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

| Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation | | Abréviation des domaines langagiers | |
|--|---------------------------|-------------------------------------|--|
| 7VC.1(a) | | | |
| 7 | 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>7VC.1 S'engager dans son processus d'apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a. Prend des risques dans sa communication orale et écrite en français. b. Utilise la langue pour exprimer ses idées, ses sentiments et ses émotions par divers moyens, p. ex. présentations, discussions en classe ou en groupe, projets oraux et écrits. c. S'exprime systématiquement en français en assumant la responsabilité de maintenir une ambiance française dans la classe, p. ex. en rappelant à ses camarades de classe de parler en français. d. Utilise ses connaissances des thèmes, des mots et des expressions rencontrés dans ses lectures, ses écrits, ses conversations ou ses activités artistiques dans de nouveaux contextes. e. Participe à des discussions et conversations portant sur différents sujets, tels que les thèmes à l'étude, l'actualité et ses intérêts personnels. f. Démonstre ses apprentissages à l'aide de la technologie pendant des communications authentiques, p. ex. activités en ligne, blogue, forum de clavardage. g. Discute de ce que cela signifie pour lui ou elle de devenir bilingue, p. ex. avec les parents, avec les élèves plus jeunes. |

| L'élève devra : | L'élève : |
|--|--|
| <p>7VC.2</p> <p>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>a. Accepte la proposition:</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'écouter ou de lire un roman jeunesse; • d'assister à une pièce de théâtre; • de visionner un film ou un vidéoclip; • d'examiner les choix de romans jeunesse pour se préparer à la période de lecture personnelle; • de présenter un roman jeunesse qu'il ou elle a lu; • de lire un magazine; • de se rendre sur un site Web d'expression française. <p>b. Recommande des textes, vidéoclips ou films à ses pairs.</p> <p>c. S'intéresse à lire une variété de genres de livres en français.</p> <p>d. Cherche à en savoir plus sur des œuvres et sur la vie d'auteurs favoris, p. ex. fait une recherche sur Internet, écrit une lettre à un auteur ou une auteure dont les œuvres l'intéressent.</p> <p>e. Discute avec ses camarades de classe à propos d'un vidéoclip, film, magazine ou site Web d'expression française qu'il ou elle connaît.</p> |

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|--|
| 7VC.3 Respecter la diversité dans sa relation avec les autres. | <ol style="list-style-type: none">a. Discute des éléments liés à la diversité, tels que culture, ethnie, religion, âge, genre, habiletés physiques et mentales, position sociale et financière.b. Explore la diversité culturelle qui existe dans sa communauté et au Canada y compris les cultures des Premières Nations et des Métis.c. Reconnaît que la société est influencée par diverses langues, idées, opinions et cultures.d. Prend conscience du fait que les idées et les valeurs des autres pourraient différer des siennes à cause d'expériences de vie différentes. |

Compréhension orale

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|---|
| <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>a. Explique que, dans un discours informatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'idée principale est explicite lorsqu'elle est énoncée; • l'idée principale représente l'aspect le plus important du sujet; • les idées secondaires appuient, explicitent ou justifient des faits, des exemples, des anecdotes reliés à l'idée principale; • les détails illustrent les idées secondaires. <p>b. Démontre, par le biais d'exemples concrets, l'intention et le point de vue du locuteur ou de la locutrice.</p> <p>c. </p> <ul style="list-style-type: none"> • les effets spéciaux (animation informatisée, technologie, images clignotantes); • les images (couleurs, associations, images subliminales, fréquence); • la musique (style, rythme, volume); • le scénario (histoire, morale, humour); • le langage (slogan, répétitions, style incitatif, abréviations vues dans les textos); • les personnages (célébrités, sexe et âge, image, stéréotypes); • l'appel aux désirs humains (sexualité, beauté, richesse, popularité, gourmandise, engagement, entraide). <p>d. Détermine comment un message publicitaire peut influencer ses désirs ou son comportement en discutant de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'utilité du produit ou service; • les qualités ou caractéristiques du produit ou du service; • la validité ou la fiabilité de la présentation; • les techniques de persuasion; • ses besoins personnels par rapport à ce produit. <p>e. Explique comment le langage peut être manipulé dans le but d'influencer, p. ex. persuader, camoufler, induire en erreur, subvertir.</p> <p>f. Discute des raisons possibles pour l'inclusion des éléments d'une publicité (le message, la trame sonore, le slogan, la répétition, le montage, la caractérisation, l'humour, le vocabulaire et les images) selon le public visé et le produit ou le service à vendre.</p> <p>g. Démontre que les actions des personnages dans une histoire sont influencées par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les rapports qu'elles entretiennent; • leurs sentiments; • leur(s) rôle(s) dans l'histoire. <p>h. Identifie des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal.</p> <p>i. Décrit les rapports entre les personnages (p. ex. haine, conflit, supériorité, infériorité, amour, amitié, égalité, complicité) à partir du dialogue et de la mise en scène.</p> <p>j. Identifie les passages ou scènes qui démontrent et caractérisent les rapports entre les personnages.</p> <p>k. Détermine si les actions d'un personnage sont justifiées ou non à l'aide d'exemples concrets.</p> |

| L'élève devra : | L'élève : |
|--|--|
| <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. | <ul style="list-style-type: none"> a. Fait des prédictions sur le contenu du discours oral à partir d'éléments tels que le titre, le type de discours, ses connaissances du sujet et de l'auteur. b. Élabore des questions pour guider l'écoute, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • Qui? (personnes impliquées); • Quoi? (identification de l'évènement); • Où? (localisation de l'évènement); • Quand? (l'heure, la partie de la journée, la saison); • Comment? (les points saillants de l'évènement); • Pourquoi? (les circonstances). c. Prépare un schéma conceptuel, une grille ou un plan, à l'aide de l'enseignant, sur lesquels les informations pourront rapidement être notées. d. Détermine les stratégies à utiliser pendant l'écoute selon la situation et son intention d'écoute. e. Met en pratique des stratégies d'écoute, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • dégager le sujet général; • rechercher des détails spécifiques; • résumer certaines parties du discours; • prendre des notes sur les points importants. f. Modifie ses prédictions, le cas échéant, selon l'introduction de la présentation. g. Établit des liens entre les marqueurs de relation qui servent d'organiseurs (p. ex. premièrement, ainsi que, à cause de) et la structure textuelle, p. ex. énumération, comparaison, cause et effet. h. Utilise un schéma (p. ex. une grille d'écoute, une pyramide d'idées, un schéma en constellation) pour reconstituer le contenu du discours. i. Identifie les idées principales explicites et les idées secondaires à l'aide des questions posées avant l'écoute. j. Partage ses réactions au discours à l'aide de questions, telles que : <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont mes impressions de ce discours? • Quelles composantes ont eu une influence positive ou négative sur mon impression du discours (p. ex. format, présentation, sujet, durée, interprète, thème musical, aspects visuels, pauses, intonation, images)? Comment? • Y a-t-il des exemples de stéréotypes, de biais, de préjugés et de signes de discrimination dans le discours? Lesquels? • Quels sentiments est-ce que le discours a provoqués? Dans quel but? k. Compare les sentiments, les opinions, les réactions des personnages (p. ex. d'une histoire) ou des gens (p. ex. d'une nouvelle journalistique) à ses propres expériences. l. Discute de l'efficacité de certaines techniques utilisées par le locuteur (p. ex. répétitions, exemples, illustrations, prosodie, gestes) pour appuyer la transmission de son message. m. Réfléchit à propos de ses pratiques d'écoute en se posant des questions, telles que : |

- Qu'est-ce qui était le plus difficile dans cette activité d'écoute? Pourquoi?
 - Qu'est-ce qui m'a aidé à mieux comprendre?
 - Quel a été l'effet du travail de groupe sur ma compréhension du message?
 - D'après moi, qu'est-ce qui est le plus difficile dans la compréhension d'un discours oral? (l'accent de l'interprète, le vocabulaire utilisé, le débit, la dynamique, les rapports?)
 - Qu'est-ce que je pense des émissions télévisées informatives ou des documentaires? Pourquoi?
 - Est-ce que je peux penser à des situations d'écoute où j'ai appris quelque chose d'intéressant? Qu'est-ce que j'ai compris?
- n. Évalue et explique les stratégies employées pour comprendre un discours et pour pallier un bris de compréhension, par exemple :
- chercher des indices visuels;
 - attendre les répétitions ou l'élaboration des idées;
 - identifier des mots-clés, les mots congénères ou les mots connecteurs;
 - identifier un mot dans son contexte pour inférer sa signification.

Compréhension écrite

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|--|
| <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>a. Utilise les indices de signalement, tels que les marqueurs de relation, les mots-clés et l'organisation du texte, pour identifier les textes à structure de cause à effet.</p> <p>b. Explique les causes présentées ou les causes possibles d'un phénomène (fait, évènement ou expérience surprenant ou anormal) dans un texte.</p> <p>c. Décrit le problème traité dans un texte et les solutions proposées ou possibles.</p> <p>d. Établit des liens entre les éléments d'information à l'aide d'un schéma, tel qu'un schéma de cause à effet ou de problème et solution.</p> <p>e. Compare le phénomène ou le problème présenté dans un texte à ses expériences personnelles ou à ses connaissances antérieures sur le sujet.</p> <p>f. Donne des exemples de messages publicitaires où l'objectif est d'influencer, p. ex. annonce publicitaire, annonce éclair, dépliant, circulaire, fenêtre contextuelle.</p> <p>g. Analyse comment un message publicitaire peut influencer ses désirs ou son comportement en discutant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'utilité du produit ou service; • des qualités ou caractéristiques du produit ou du service; • de la validité ou la fiabilité de la présentation; • des techniques de persuasion; • de ses besoins personnels par rapport à ce produit. <p>h.</p> <ul style="list-style-type: none"> • les effets spéciaux (animation informatisée, technologie, images clignotantes); • les techniques visuelles (couleurs, formes, images subliminales, taille des caractères); • le scénario (histoire, morale, humour); • le langage (slogan, répétitions, généralisations, style incitatif); • les personnes (célébrités, sexe et âge, image, stéréotypes); • l'appel aux désirs humains (sexualité, beauté, richesse, popularité, gourmandise, engagement, entraide). <p>i. Détermine si les techniques utilisées dans une variété de messages publicitaires suscitent son intérêt, et aident ou nuisent à sa compréhension du message.</p> <p>j. Décrit la relation entre le personnage principal dans un roman ou un conte et les personnages qui l'influencent directement.</p> <p>k. Trouve des exemples qui illustrent les rapports entre les personnages dans un roman ou un conte, p. ex. sentiments décrits, gestes, paroles.</p> <p>l. Explique pourquoi tous les personnages dans un roman ou un conte ne sont pas représentés également dans l'oeuvre.</p> <p>m. Relève les éléments qui créent le rythme dans un texte poétique, p. ex. la mesure, les répétitions de sons ou de mots, les paronymes, l'inversion, la cadence, les rimes, les allitérations, les consonances, les assonances.</p> <p>n. Explique que le rythme est la pulsation du poème et qu'il est créé par le nombre de pieds, les répétitions, les regroupements de vers par strophes, les motifs (régularités) et la ponctuation.</p> <p>o. Décrit l'univers créé par les éléments du texte poétique, tels que le champ sémantique, la polysémie, la synonymie, l'inclusion des cinq sens.</p> <p>p. Explique comment les poètes et les compositeurs utilisent les métaphores et les comparaisons pour créer une image.</p> |

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|--|
| <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. | <ul style="list-style-type: none"> a. Détermine ses attentes face au texte. b. Prépare une liste de questions ou un schéma pour noter les informations recherchées. c. Reconnaît les indices qui révèlent l'information recherchée, p. ex. mots-clés, explications, directives, titre, sous-titres, police, ponctuation. d. Choisit la façon de lire qui répond le mieux à ses besoins : <ul style="list-style-type: none"> • a recours à ses connaissances antérieures sur le sujet, le genre, son expérience personnelle, le vocabulaire; • cherche plus loin dans le texte si le mot ou l'expression revient pour augmenter sa compréhension des mots nouveaux; • lit minutieusement, de façon critique, l'information utile; • saute les longueurs, les passages inutiles ou peu intéressants. e. Adapte sa vitesse de lecture en fonction de la complexité du texte et de son intention de lecture. f. Détermine la structure d'un texte en ressortant les indices de signalement tels que marqueurs de relation, mots-clés, organisation du texte et caractéristiques-clés. g. Utilise les indices du texte, ses connaissances antérieures et divers moyens pour combler les bris de compréhension, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> • repère rapidement et globalement les mots connus ou vus précédemment; • utilise ses connaissances du rapport lettre-son pour comprendre de nouveaux mots, p. ex. dessert/désert, rue/roue; • se sert du contexte pour découvrir la signification d'un mot; • utilise ses connaissances de la fonction et de l'ordre des mots dans une phrase pour construire le sens, p. ex. le pronom remplace un nom mentionné antérieurement, le sujet « fait l'action », l'objet « subit l'action »; • formule des hypothèses quant au sens des mots à l'aide d'indices morphologiques, p. ex. affixe, racine, forme féminine des adjectifs, terminaisons des verbes. h. Établit des liens entre : <ul style="list-style-type: none"> • les mots congénères (mystérieux, mysterious) et les faux amis (librairie, library); • les phrases qui ont une structure commune dans les deux langues ou une structure différente en français et dans une autre langue; • l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue connue. i. Choisit le moyen le plus approprié à ses besoins pour trier de l'information. j. Organise l'information lue en tenant compte de la structure textuelle utilisée par l'auteur. k. Explique en quoi un texte diffère d'un autre en genre et en style. l. Exprime ses goûts littéraires à l'aide d'exemples tirés de son vécu, p. ex. endroits, activités, gens, livres, émissions, vedettes. m. Justifie son opinion sur certains éléments du texte (thème, caractérisation des personnages, intrigue, style de l'écrivain) à partir d'exemples tirés des lectures ou de son vécu. n. Relève les passages qui appuient son opinion et sa réaction envers un texte. o. Fait une objectivation de ses compétences de lecteur ou de lectrice et des stratégies employées lors de la lecture en répondant à des questions telles que : |

- Comment est-ce que j'ai lu le texte? p. ex. rapidement, lentement, soigneusement, en cherchant ses différentes parties, en le survolant.
- Qu'est-ce qui m'a le plus aidé à comprendre le texte?
- Est-ce que j'ai dû relire certains passages? Lesquels? Pourquoi?

Production orale

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|--|
| <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>a. Fait un plan de l'histoire en suivant la structure narrative (Situation initiale – Élément déclencheur – Déroulement (péripéties) – Dénouement – Situation finale).</p> <p>b. Raconte une histoire d'une durée de deux ou trois minutes devant un public (camarades de classe, élèves des niveaux plus bas, Concours d'art oratoire, devant les parents).</p> <p>c. Fait preuve de sa connaissance de la structure narrative lors de son récit.</p> <p>d. Démontre ses connaissances de la caractérisation des personnages par l'usage de sa voix, des gestes, de l'intonation, du volume, du débit, de son choix de paroles et des sentiments.</p> <p>e. Exprime ses goûts, ses sentiments, ses opinions, ses conclusions sur un sujet donné ou sur un sujet qui l'intéresse, p. ex. Un bon sens de l'humour est essentiel aujourd'hui parce que, J'ai beaucoup aimé le roman qu'on vient de lire. Ça me rappelle, J'ai peur de l'avenir puisque</p> <p>f. Présente un phénomène (fait, expérience ou événement surprenant ou anormal) en établissant des rapports de cause à effet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • choisit et organise ses informations; • présente des faits plutôt que des opinions; • nomme et décrit le phénomène en question, p. ex. l'effet de serre, un tremblement de terre, la colonisation; • utilise des marqueurs de relation convenables, p. ex. parce que, à cause de, mais, étant donné, par conséquent, il y a de fortes chances que, il est probable que, vraisemblablement, selon toute probabilité. <p>g. Applique ses connaissances de la langue lors des situations interactives, p. ex. discussion, travail de groupe, entrevue, jeu de rôle.</p> <p>h. Se sert du vocabulaire, des expressions techniques et des structures de la langue française vus dans les domaines d'étude obligatoires, par exemple :</p> <p>Français : parties d'un récit, texte incitatif, processus d'écriture, à mon avis, selon moi, plaisanteries, marqueurs de relation, adjectifs qui décrivent les personnages, concordance des temps avec le passé composé et l'imparfait des verbes dans le contexte de la classe;</p> <p>Sciences humaines : mondialisation, pays riverain du Pacifique, démocratie, oligarchie, autocratie, gestion durable, gestion non durable, troc, partage;</p> <p>Mathématiques : règles de divisibilité, relation linéaire, segments de droites perpendiculaires, médiatrices, diagrammes circulaires;</p> <p>Sciences : écosystème, organisme vivant, mélange, solution, solubilité, concentration, changement d'état de la matière, conduction, convection, rayonnement;</p> <p>Bien-être : agents pathogènes transmis par le sang, hépatite C, secourisme, cultiver des relations harmonieuses, valeur nutritive des éléments, glucides, lipides, influence des pairs, mœurs, engagement personnel;</p> |

Éducation physique : maintenir son rythme cardiaque, composition corporelle saine, physiologie du squelette, articulations du corps, stratégies d'entraînement croisé, transitions harmonieuses, biomécanique, trajectoire d'un objet, jeux de filet, gestion corporelle, métaphores sportives du parler quotidien;

Éducation artistique : tension, dénouement en danse, phrases de danse, improvisation, focalisation, timbre, couleur tonale, point de fuite, perspective linéaire;

Sensibilisation aux carrières: intelligences multiples, travail rémunéré et non rémunéré, emploi non traditionnel, compétences essentielles.

- i. Insère des expressions idiomatiques et des expressions informelles dans sa communication quotidienne telles que Ça caille, Être dans le vent, Garde-moi ça! Voyons donc!
- j. Varie la construction de ses phrases : simple, complexe, interrogative, exclamative et impérative.
- k. Utilise une variété de conjonctions, (p. ex. et, ou, mais, parce que, lorsque) pour regrouper les idées.
- l. Insère de l'humour dans sa production orale.

| L'élève devra : | L'élève : |
|---|--|
| <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. | <ul style="list-style-type: none"> a. Choisit la structure de texte qui répond le mieux à ses besoins. b. Reconnaît que la structure du texte est reliée à l'intention de communication. c. Cerne les intérêts du public cible en tenant compte de certains éléments, tels que : <ul style="list-style-type: none"> • son âge; • ses expériences personnelles; • ses connaissances du sujet traité. d. Cerne les besoins du public cible : <ul style="list-style-type: none"> • de confirmer ce qu'il sait déjà; • d'en apprendre davantage; • de confronter son opinion à celle des autres; • de se divertir. e. Évalue et retient, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles d'intéresser le plus son public et celles qui répondront le mieux aux besoins de son public. f. Exprime des idées de plus en plus complexes clairement et avec fluidité et précision dans les simulations, discussions, présentations, conversations, qu'elles soient organisées, dirigées ou spontanées. g. Reconnaît quand la langue maternelle (L1) aide et quand elle est source d'erreur en langue seconde (L2). h. Respecte les règles de l'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants. i. Utilise les indices de signallement associés à la structure choisie : <ul style="list-style-type: none"> • marqueurs organisationnels, p. ex. graphiques comme support visuel, sous-titres énoncés; • marqueurs de relation, p. ex. d'abord, ainsi que, contrairement à, en comparaison, par conséquent. j. Utilise le passé composé et l'imparfait et fait la concordance des temps quand c'est nécessaire. k. Emploie la forme correcte du participe passé des verbes usuels, p. ex. allé, fait, vu, été, donné, couru, pris, pu, su, dit, venu, voulu. l. Utilise des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions, p. ex. selon moi, à mon avis, je pense que, je trouve que, je crois que, il me semble que, j'aime, je déteste, je préfère. m. S'exprime en tenant compte de son intention et de son public : <ul style="list-style-type: none"> • appuie ses propos de gestes et de mimiques; • varie le débit ou le volume; • considère sa production et se corrige; • évalue les réactions et les messages non verbaux de son public et fait les ajustements nécessaires, p. ex. ralentir son débit, poser des questions pour assurer la compréhension, reprendre une idée en utilisant d'autres mots. n. Met en pratique un comportement langagier qui appuie et encourage ses interlocuteurs. o. Reformule son message pour clarifier le sens et pour que le message soit conforme aux exigences du code linguistique. p. Discute des éléments prosodiques, non verbaux, visuels et dramatiques de sa présentation. q. Utilise un outil tel qu'une échelle d'appréciation pour évaluer sa production orale. r. Fait une objectivation de sa performance en se posant des questions, telles que : |

- Quelle est mon impression de ma production?
- Est-ce que j'avais préparé ma présentation de façon suffisante?
Quelle était l'étape la plus difficile? Pourquoi?
- Qu'est-ce que j'aimerais améliorer pour la prochaine fois?
- Comment pourrais-je m'y prendre?

Production écrite

| L'élève devra : | L'élève : |
|--|--|
| <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>a. Respecte la structure de sa rédaction courante selon son intention d'écriture et le format choisi (p. ex. lettre formelle, critique de roman, reportage) en mettant l'accent sur l'enchaînement des idées d'un paragraphe à l'autre.</p> <p>b. Présente le sujet choisi dans une introduction.</p> <p>c. Développe ses idées en paragraphes contenant les idées principales et secondaires et des détails pour élaborer son sujet.</p> <p>d. Rédige une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet ou en répétant, résumant, reformulant l'idée principale.</p> <p>e. Organise son texte à l'aide d'indices de signalement, p. ex. structure textuelle, marqueurs de relation;</p> <p>f. Prend conscience des éléments suivants en planifiant son texte persuasif ou incitatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'importance du message, du produit ou du service; • les qualités ou caractéristiques; • la validité ou la fiabilité de la présentation; • les techniques de persuasion; • les besoins personnels du public visé par rapport à ce sujet. <p>g. Crée un message publicitaire dans lequel les éléments suivants aident à persuader ou à inciter :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les images (couleurs, associations, images subliminales, fréquence); • le langage (slogan, répétitions, style incitatif); • l'appel aux désirs humains (beauté, richesse, popularité, gourmandise, engagement, entraide). <p>h. Choisit le type de récit (aventures, comique, fantastique, science-fiction, historique, mystère, policier, amour, horreur) selon son intention d'écriture, ses intérêts et son public.</p> <p>i. Conçoit et rédige un récit narratif qui incorpore les éléments de la narration : situation initiale, élément déclencheur, déroulement, dénouement, situation finale.</p> <p>j. Imagine comment les personnages pourraient se sentir, réagir ou agir.</p> <p>k. Élabore la caractérisation des personnages, les dialogues et la dynamique entre les personnages pendant l'écriture de l'histoire.</p> <p>l. Utilise certaines expressions idiomatiques reliées aux sentiments telles que rire jaune, pleurer des larmes de crocodile, faire les yeux doux, sauter de joie, être fou de rage, se faire du mauvais sang.</p> <p>m. Rédige un poème ou une chanson rythmique en employant des éléments tels que la mesure, les répétitions de sons ou de mots, les paronymes, l'inversion, la cadence, les rimes, les allitérations, les consonances et les assonances.</p> <p>n. Explique comment les éléments poétiques tels que le nombre de pieds, les répétitions, les regroupements de vers par strophes, les motifs (régularités) et la ponctuation produisent le rythme ou la pulsation de son poème ou de sa chanson.</p> |

| L'élève devra : | L'élève : |
|--|--|
| <p>7PÉ.2 Se servir du processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes variés clairement, et avec fluidité et précision :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sélectionner le contenu et la présentation finale en fonction des intérêts et des besoins du public; • rédiger un texte courant ou littéraire; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu de son message; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • faire une objectivation de son processus d'écriture. | <p>a. Explore des idées pour des projets d'écriture dans divers contextes, p. ex. autres matières scolaires, activités parascolaires, expériences personnelles.</p> <p>b. Emploie une variété de stratégies de pré écriture telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • remue-méninges; • entrevues; • discussions; • recherche; • lectures; • visionnement de films ou de documentaires; • écriture libre. <p>c. Détermine son intention de communication (informer, divertir, persuader, indiquer une démarche à suivre, offrir des conseils, recommander, se plaindre) et la ou les structures de texte les plus appropriées pour sa production.</p> <p>d. Cerne les intérêts du public cible en tenant compte de certains éléments, tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • son âge; • ses expériences personnelles; • ses connaissances du sujet traité. <p>e. Cerne les besoins du public cible :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de confirmer ce qu'il sait déjà; • d'en apprendre davantage; • de confronter son opinion à celle des autres; • de se divertir. <p>f. Évalue et retient les idées qui sont susceptibles d'intéresser le plus son public, et celles qui répondront le mieux aux besoins de son public.</p> <p>g. Précise son sujet et les aspects à traiter.</p> <p>h. Organise la structure de son texte selon le type de texte, p. ex. informatif, explicatif, narratif, poétique, dialogal.</p> <p>i. Développe un plan selon son intention d'écriture, à l'aide d'un schéma.</p> <p>j. Rédige un brouillon selon son intention d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • élabore les idées en phrases complètes; • ordonne son texte à l'aide d'indices de signalement, p. ex. structure textuelle, marqueurs de relation; • utilise ses connaissances linguistiques pour deviner l'orthographe d'un mot, p. ex. familles de mots, champs et groupes sémantiques, découpage en syllabes, associations des sons des mots nouveaux à ceux des mots déjà bien connus, correspondance lettres-sons. <p>k. Révise :</p> |

- se relit :
 - lit sa production à haute voix;
 - vérifie sa production écrite en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues, et se pose des questions, telles que :
 - Est-ce que l'idée principale est clairement présentée dans l'introduction?
 - Est-ce que chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et est-ce que le paragraphe est bien organisé?
 - Est-ce que les liens entre les idées sont explicites?
 - examine le choix des mots-clés;
 - examine le choix des marqueurs de relation dans la phrase, entre les phrases et paragraphes, s'il y a lieu;
 - entame la révision selon sa relecture;
 - vérifie l'enchaînement des idées en fonction de la cohérence : introduction, développement et conclusion;
 - vérifie le lien entre les sentiments des personnages et leurs actions.
- modifie son texte pour l'enrichir :
 - utilise ses connaissances du rapport lettre-son pour écrire de nouveaux mots, p. ex. dessert/désert, rue/roue;
 - consulte les outils de référence à sa disposition (dictionnaires imprimés et en ligne, lexiques, listes de mots) pour bien vérifier l'orthographe des mots;
 - consulte les livres de référence tels que référentiels grammaticaux, dictionnaires, livres de conjugaisons, guides de composition pour vérifier les structures de phrases, le sens des mots, les composantes des genres différentes;
 - utilise les mots justes, synonymes, vocabulaire imagé;
 - se sert du langage des jeunes lors de la rédaction des messages électroniques (textos) en utilisant les acronymes et les abréviations correspondant, p. ex. auj – aujourd'hui, b1sur – bien sûr, chu – je suis, je c – je sais, mr6 – merci, qq – quelques, TLM – tout le monde;
 - vérifie le choix et l'utilisation des structures textuelles et des marqueurs de relation qui s'y rattachent;
 - consulte ses camarades de classe pour enrichir ses productions d'expressions précises ou intéressantes;
 - apporte les changements qui s'avèrent nécessaires.

l. '

Corrige :

- emploie les éléments suivants dans ses productions écrites :
 - la concordance du temps selon le genre et la structure de texte choisis;
 - la conjugaison des verbes :
 - 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;
 - la terminaison d et t, à l'indicatif présent, des verbes en « re » et « ir » tels que : il descend, elle finit;
 - l'utilisation de verbes modèles en conjugaison;
 - le féminin des mots qui se terminent en s, p. ex. bas - basse;
 - la manipulation de différentes structures de phrases;
 - la fonction et de l'ordre des mots dans une phrase, p. ex. le prénom remplace un nom mentionné antérieurement, le sujet « fait l'action », l'objet « subit l'action »;
 - les homophones suivants :
 - ou – où;
 - m'ont – mon;
 - peux – peut – peut;
 - ce – se;
 - cet – cette;
- approfondit ses connaissances à partir des éléments suivants :
 - la conjugaison des verbes :
 - les verbes irréguliers aux temps les plus usuels;
 - l'indicatif présent avec je, tu il, elle, on, nous, vous, ils, elles;
 - le passé composé avec l'auxiliaire avoir, sans accord au participe, p. ex. j'ai éternué;
 - l'imparfait;
 - le futur simple;
 - l'impératif présent;
 - l'infinitif présent, p. ex. il veut danser, vous êtes prêts à manger;
 - le 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 des adverbes à partir des adjectifs au féminin, p. ex. heureusement;
 - le pluriel des mots qui se terminent en :
 - ail, p. ex. les travaux, des chandails;
 - eau, p. ex. les beaux chapeaux;
 - eu, p. ex. des cheveux longs;
 - le féminin des mots qui se terminent en :
 - er, p. ex. la dernière;
 - teur, p. ex. la directrice;
 - une consonne qui se double avant le e, p. ex. une Canadienne;
 - l'ordre des pronoms dans la phrase, p. ex. vous nous écoutez;
 - la ponctuation :
 - la virgule dans l'énumération;
 - le tiret dans le dialogue;
 - les deux points et les guillemets du style direct (: « »).
- explore les éléments suivants :

- la conjugaison des verbes :
 - l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un mot écran et lorsque le sujet est « qui », p. ex. c'est nous qui allons;
 - le passé composé avec être avec accord du participe, p. ex. Elles sont venues;
 - le conditionnel présent;
 - le subjonctif présent lorsque le verbe précédent exprime la volonté, le désir, le refus, la crainte, p. ex. il veut que tu viennes.
 - le pluriel des mots qui se terminent en ou, p. ex. les hiboux;
 - le féminin des mots qui se terminent en f, p. ex. vif / vive;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom possessif, p. ex. Est-ce ta mitaine? Oui, c'est la mienne;
 - le rôle, l'accord et les formes du pronom démonstratif, p. ex. J'aime celle-là, mais je préfère celui-ci;
 - la ponctuation :
 - la virgule après un début de phrase, p. ex. Dans notre groupe, nous sommes treize.
- m. Considère les suggestions faites par ses camarades de classe ou par pour décider si elles peuvent être incorporées, et comment.
- n. Respecte les conventions de la mise en page selon le format de la publication, p. ex. emplacement des graphiques, table des matières, page couverture.
- o. Prépare une présentation finale soignée de son texte qui répond à l'intention de communication et au genre et à la structure choisis.
- p. Partage sa publication.
- q. Fait une objectivation de ce qui a été appris dans différentes parties du processus pour réviser ses critères et ses objectifs de production :
 - Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile lors de la rédaction de mon histoire ou de mon texte?
 - Comment est-ce que la rétroaction de mes camarades de classe et de mon enseignant m'a aidé à écrire?
 - Qu'est-ce que j'ai besoin de faire pour améliorer mes prochains projets d'écriture?
 - Comment est-ce que je vais m'y prendre?
- r. Réfléchit sur les nouvelles stratégies et techniques découvertes pour approfondir ses connaissances de la langue cible et pour réaliser une tâche.
- s. Propose des objectifs pour de prochaines activités, selon ses apprentissages.

Aperçu des trois niveaux scolaires 6e - 8e année

| Français en immersion 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|--|---|
| Valorisation de l'apprentissage du français et appréciation culturelle | | |
| <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>8VC.1 Approfondir son engagement à son apprentissage de la langue française dans une variété de situations sociolinguistiques.</p> |
| <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>8VC.2 Démontrer une ouverture d'esprit aux communications d'expression française pour adolescents et adolescentes, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des bandes dessinées ou des courts métrages d'animation; • des émissions radiophoniques, télévisées ou transmises électroniquement. |
| <p>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> | <p>8VC.3 Explorer la diversité culturelle au Canada, y compris la diversité des cultures francophones, métisses et des Premières Nations.</p> |

| Français en immersion 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|---|--|
| Compréhension orale | | |
| <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>8CO.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de diverses communications orales, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distinction entre les faits, les opinions, les hypothèses dans un discours informatif ou explicatif; • le point de vue exprimé par le locuteur; • certains éléments caractéristiques des œuvres poétiques, y compris le langage imagé, le rythme et les sons, et leur contribution à la transmission du message. |
| <p>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. | <p>8CO.2 Sélectionner divers moyens avant, pendant et après pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information d'un message oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déterminer son intention d'écoute en examinant la situation d'écoute et en établissant des hypothèses; • choisir différentes stratégies en fonction de la situation d'écoute pour soutenir et vérifier sa compréhension au long de l'écoute; • réagir aux éléments caractéristiques des œuvres poétiques, en exprimant ses goûts, ses sentiments ou ses opinions; • faire une objectivation sur ses compétences d'écoute. |

| Français en immersion 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|---|---|
| Compréhension écrite | | |
| <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>8CÉ.1 Dégager le sujet, les idées et les éléments caractéristiques de divers textes courants et littéraires d'origine francophone, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les idées principales implicites dans une variété de textes informatifs; • les informations factuelles, les opinions et les hypothèses dans des textes courants; • le point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • les éléments de la narration et de la description dans un texte narratif; • les rôles du texte et de l'image dans un texte narratif illustré; • la métaphore, la comparaison et la personnification dans des textes poétiques. |
| <p>6CÉ.2 Utiliser divers moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> | <p>7CÉ.2 Utiliser une variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> | <p>8CÉ.2 Utiliser une grande variété de moyens (stratégies, conventions linguistiques et entrées en lecture) avant, pendant et après pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture en fonction de ses besoins et de son intention de lecture; • comprendre le message de divers textes d'origine francophone : <ul style="list-style-type: none"> ◦ vérifier ses prédictions au long de la lecture; ◦ faire appel à ses connaissances antérieures du contenu et de la structure du texte; ◦ utiliser diverses sources de référence; ◦ appliquer ses connaissances de la langue et des conventions linguistiques; • réagir au texte à partir du point de vue exprimé par l'auteur, l'illustrateur ou le réalisateur; • faire une objectivation de ses compétences de lecteur. |

| Français en immersion 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|--|-------------------------|
| <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"> • 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 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|---|--|
| Production orale | | |
| <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>8PO.1 Employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter un problème et des solutions possibles; • exprimer clairement ses idées, sentiments et expériences dans une variété de situations et d'activités formelles ou informelles, interactives ou non interactives; • contribuer à des discussions de groupe de travail. |
| <p>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. | <p>8PO.2 Mettre en pratique systématiquement divers moyens avant, pendant et après pour planifier et produire un message oral, spontané ou préparé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • préparer sa production orale en fonction de son intention de communication; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques; • s'exprimer clairement et avec fluidité et précision dans des situations différentes; • faire une objectivation de sa production orale. |

| Français en immersion 6 | Français en immersion 7 | Français en immersion 8 |
|---|---|--|
| Production écrite | | |
| <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. | <p>7PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant avec introduction, développement et conclusion; • un texte argumentatif qui vise à persuader ou à inciter; • un récit narratif dans lequel il ou elle établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions; • un texte poétique rythmique. | <p>8PÉ.1 Rédiger divers textes courants et littéraires, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte courant qui présente des informations factuelles et pertinentes; • un récit cohérent dans lequel il ou elle établit la dynamique entre les personnages; • un texte narratif illustré dans lequel les images appuient le texte ou le texte appuie les images; • des textes poétiques qui comprennent la métaphore, la comparaison et la personnification. |
| <p>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. | <p>8PÉ.2 Mettre en pratique systématiquement le processus d'écriture avant, pendant et après, pour écrire des textes clairement, avec précision et variété de style, de vocabulaire et de registre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir des plans de travail, y compris un plan de recherche, en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> ◦ son intention de communication ◦ son sujet ◦ les ressources disponibles ◦ les procédures établies ◦ la présentation finale du texte • rédiger un texte courant ou littéraire; • intégrer ses connaissances de la langue française et des conventions linguistiques, y compris les structures textuelles; • recourir à une variété de moyens pour vérifier le contenu et la structure de son message; • réfléchir sur son produit écrit et son processus d'écriture, y compris l'efficacité de son plan de recherche. |

Lexique

Accueillir

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

Allitération

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

Anglicisme phonétique

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

Calembour

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

Champ lexicale

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

Champ sémantique

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

Commenter un texte

Faire des remarques, des observations pour expliquer.

Congénères

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

Culture

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

Familles de mots

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

Littératie

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

Marqueur de relation

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

Objectivation

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

Organisateurs graphiques

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

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

Péripétie

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

Phonème

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

Polysémie

Un mot qui possède plusieurs sens.

Produits médiatiques y compris les médias électroniques

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

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

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

Prosodie (éléments prosodiques)

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

Rythme

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

Sonorité

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

Survoler (un texte)

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

Bibliographie

- Adair-Hauck, Bonnie et Donato, Richard. (1994). Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 50, no. 3, p.532-554.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots nos façons : Enseigner aux apprenants des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (2005). *Pleins feux sur l'enquête : Guide de mise en œuvre de l'apprentissage fondé sur l'enquête*. Edmonton : Alberta Education.
- Alberta Education. (1999). *Programme d'études par année scolaire : Français langue seconde - immersion (Septième 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 : Septième année*. Winnipeg : Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Roy, Sylvie. (2009). Les étudiants du programme d'immersion française sont-ils bilingues? *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? |

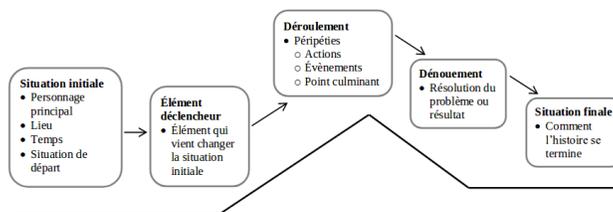
| CONTEXTE | 6e année | 7e année | 8e année | 9e année |
|------------------------------|---|--|---|--|
| Environnement et technologie | <p>Les ressources naturelles</p> <p>Quels sont les enjeux de l'exploitation des ressources naturelles?</p> | <p>La protection environnementale</p> <p>Quel est notre 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

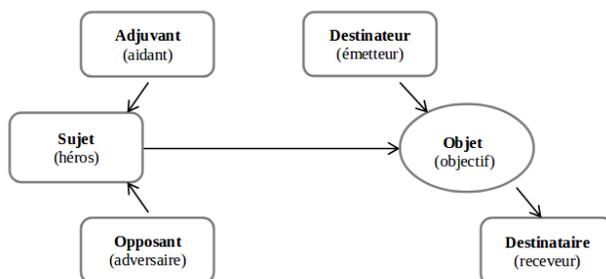
Le schéma narratif : met l'accent sur les actions

| 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. |



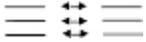
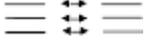
Le schéma actantiel : porte sur les personnages ou éléments, et les relations qui existent entre eux.

| | |
|---------------------|--|
| 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. |