

Français immersion moyenne

Programme d'études 9^e année

septembre 2022



REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard remercie chaleureusement les membres du comité de curriculum provincial pour l'immersion continue, qui ont généreusement contribué leur expertise au développement de ce programme d'études.

Kim Arsenault	École Gulf Shore
Paula Arsenault	École Gulf Shore
Karen Cooper	École Queen Charlotte
Rachel Doucette	École M. E. Callaghan
Mélanie Labelle	Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture
Jill LeBlanc	Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture
April MacNevin	École Gulf Shore
Mario Robichaud	École Summerside Intermediate
Nessa Shipley	École Birchwood

Le ministère tient aussi à remercier la collaboration des ministères provinciaux de l'Éducation qui par leurs travaux des dernières années ont appuyé les efforts du Comité de l'Île-du-Prince-Édouard :

Manitoba	Saskatchewan	Nouveau-Brunswick
Alberta	Colombie-Britannique	Ontario
Nouvelle-Écosse		

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos	i
Remerciements.....	ii
A – Contexte et fondement	1
Orientations de l'éducation publique à l'île-du-prince-édouard	2
Vision, mandat et valeurs.....	2
Buts.....	3
Les résultats d'apprentissage	4
Les compétences transdisciplinaires.....	5
Les indicateurs de réalisation	10
Travailler avec les RAS.....	11
L'évaluation	13
Engagement des élèves dans le processus d'évaluation.....	14
La pédagogie à l'école de langue française (PELF).....	16
Sensibilisation à la diversité	18
La différenciation.....	20
B – L'orientation du programme de français en immersion à l'intermédiaire	21
Le but du programme d'immersion française	22
Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion	22
La pédagogie immersive.....	23
La nature des arts langagiers en immersion française: La compréhension, l'authenticité et la métacognition	28
Un cours de langue efficace en immersion française.....	29
Zone proximale de développement.....	29
Transfert progressif de responsabilités.....	30
La pensée critique et les habitudes intellectuelles	31
Métacognition	32
Explication contextuel du guide curriculum	33
Les 5 volets.....	33
Définition d'un texte	38
Tableau de spécifications	39
C - Cadre des résultats d'apprentissage	40
RAS 9.1 – Production orale (spontanée)	41
RAS 9.2 – Compréhension orale	43
RAS 9.3 – Interaction orale	45
RAS 9.4 – Compréhension écrite.....	48
RAS 9.5 – Production écrite.....	50
RAS 9.6 – Production écrite	52
Bibliographie	55

Contexte et fondement

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE À L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD



Vision	La vision représente les plus hautes aspirations de notre organisation quant à l'incidence de notre travail sur la société. La vision du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est la suivante : Un système d'éducation et de développement préscolaire qui permet à tous les élèves et enfants de prospérer, de réussir et de se réaliser pleinement en tant que citoyen à part entière.
Mandat	Le mandat exprime notre rôle en tant qu'organisation au sein du système d'éducation et de développement de la petite enfance. En plus du travail qui s'effectue au sein du ministère, nous collaborons avec des personnes, des groupes et des organisations de l'extérieur pour la réussite des enfants et des élèves. Le mandat du ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture est le suivant : Fournir du leadership, des directives, des ressources et des services pour l'éducation et le développement de la petite enfance.
Valeurs	Nos valeurs guident la façon dont les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu travaillent les uns avec les autres, avec des partenaires externes et avec les personnes que nous servons. Nos valeurs comprennent les suivantes : Responsabilisation – <i>Le ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu est responsable du travail qu'il accomplit et de ses répercussions sur la réussite des enfants et des élèves.</i> Excellence – <i>Le ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu devrait offrir le meilleur niveau de service aux personnes qui ont recours à ses services.</i> Apprentissage – <i>L'appréciation de l'apprentissage et la croyance qu'il est le fondement de la croissance et de la réussite.</i> Respect – <i>Respecter chaque personne et le rôle qu'elle joue dans l'appui de l'éducation et du développement de la petite enfance.</i>

Buts

Les buts du ministère de l'Éducation et de l'apprentissage continu sont les facteurs clés de succès de la réalisation de la vision du ministère, soit un système d'éducation et de développement de la petite enfance qui permet à tous les enfants et les élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour prospérer, s'épanouir et réussir en tant que citoyens à part entière. Les objectifs du ministère sont les défis qui doivent être relevés avec succès afin de répondre aux buts du ministère.

- 1. Prestation de services et de ressources de haute qualité pour la réussite des enfants et des élèves**
 - Offrir des services et des ressources pour améliorer le rendement
 - Offrir des services et des ressources pour soutenir le mieux-être des enfants et des élèves
 - Offrir des services et des ressources pour appuyer les éducateurs
 - Élaborer des programmes de haute qualité
 - Élaborer et administrer des évaluations communes provinciales de grande qualité
- 2. Pratiques efficaces de communication et de collaboration**
 - Communiquer et collaborer efficacement au sein du ministère
 - Communiquer et collaborer efficacement avec les partenaires et avec la population
- 3. Amélioration de l'efficacité organisationnelle et de la reddition de comptes au sein du ministère et avec les partenaires externes**
 - Élaborer et mettre en œuvre un cadre de responsabilisation
 - Gérer efficacement les ressources du ministère
 - Soutenir le personnel du ministère

COMPOSANTES PÉDAGOGIQUES

Les résultats d'apprentissage¹

L'orientation de l'enseignement se cristallise autour de la notion de « **résultat d'apprentissage** ».

Les **résultats d'apprentissage** définissent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de son niveau scolaire ou au terme de ses études secondaires. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage d'un programme d'études doivent être atteints.

Des résultats d'apprentissage spécifiques sont précisés pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 12^e année.
Le programme d'études est divisé en **quatre** types de résultats d'apprentissage :

Les compétences transdisciplinaires (CT)	Les résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)	Les indicateurs de réalisation
Ils énoncent les apprentissages que l'on retrouve dans toutes les matières et qui sont attendus de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires.	Ils décrivent les attentes générales communes à chaque niveau, de la maternelle à la 12 ^e année, dans chaque domaine.	Il s'agit d'énoncés précis décrivant les habiletés, les connaissances et la compréhension spécifiques que les élèves devraient avoir acquises à la fin de chaque niveau scolaire.	Exemples de façons dont les élèves pourraient avoir à faire la preuve de l'atteinte d'un résultat d'apprentissage donné.

La gradation du niveau de difficulté des RAS d'une année à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et ses attitudes.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat spécifique à un niveau donné, il faut que, au cours des années antérieures et subséquentes, les habiletés, les connaissances, les stratégies et les attitudes fassent l'objet d'un enseignement et d'un réinvestissement graduels et continus.

La présentation des résultats d'apprentissage par niveau, qui est conforme à la structure établie dans le présent document, ne constitue pas une séquence d'enseignement suggérée. On s'attend à ce que les enseignants définissent eux-mêmes l'ordre dans lequel les résultats d'apprentissage sont abordés. Bien que certains résultats d'apprentissage doivent être atteints avant d'autres, une grande souplesse existe en matière d'organisation du programme.

¹ Adapté du *Programme de français M-8*, Nouvelle-Écosse, p. 3-4.

Les compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires définissent l'ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances que les élèves doivent posséder pour participer activement à l'apprentissage continu et réussir la transition vie-travail. Elles s'appliquent à toutes les disciplines. Les programmes et les cours, décrits au moyen de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, fournissent le contexte dans lequel ces compétences sont développées au fil des ans.

Les compétences transdisciplinaires sont un cadre pour l'élaboration des programmes et des cours. Le développement prévu dans ce cadre fait en sorte que les résultats d'apprentissage s'alignent avec les compétences et donne des occasions d'apprentissage interdisciplinaires.

Les compétences transdisciplinaires suivantes forment le profil de formation des finissants de langue française au Canada atlantique



Appropriation de la langue française et de la culture acadienne et francophone

Les élèves devraient reconnaître la contribution historique et contemporaine du peuple acadien et des Canadiens francophones à notre société. Ils s'approprient des référents culturels qui leur permettent de développer leur propre identité. Ils sont compétents et autonomes face à la langue et s'expriment en français ainsi que par leur culture, dans le respect et la valorisation de la diversité qui les entoure. Ils sont conscients des forces et des défis liés au vécu en milieu minoritaire et peuvent ainsi faire des choix linguistiques et sociaux quotidiens éclairés qui les incitent à s'engager auprès de leur communauté ou à l'échelle locale, nationale et mondiale. Ils contribuent ainsi à la vitalité et à la durabilité de leur communauté et de la francophonie canadienne.

Les élèves devraient être en mesure :

- de vivre des rapports positifs face à la langue française;
- de s'exprimer couramment à l'oral et à l'écrit en français, en plus de manifester le goût de communiquer dans cette langue;
- d'accéder à de l'information en français provenant de divers médias et de la traiter;
- de développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance par rapport à la langue française;
- de s'approprier des éléments de la culture acadienne et francophone ancestrale et contemporaine par l'intermédiaire de repères culturels et d'interactions avec les membres de la communauté acadienne et francophone;
- d'être créateurs de culture acadienne et francophone;
- de participer activement à la vie de leur communauté acadienne et francophone et de s'y engager;
- d'exercer un esprit critique face à la réalité qui les entoure et aux rapports de force particuliers vécus en milieu minoritaire.



Les élèves devraient contribuer à la qualité et à la durabilité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, et prennent des décisions éclairées, font preuve d'esprit d'analyse, résolvent des problèmes et agissent en tant que personnes responsables dans un contexte local, national et mondial.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître les principes et les actions des citoyens dans une société juste, pluraliste et démocratique;
- de démontrer la disposition et les habiletés nécessaires à une citoyenneté efficace;
- d'analyser et de prendre en considération les conséquences possibles des décisions prises, des jugements portés et des solutions adoptées;
- de reconnaître l'influence de la société sur leur vie, leurs choix et ceux des citoyens en général;
- de reconnaître l'influence de leurs choix quotidiens sur les autres, et ce, à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de faire des choix éclairés et responsables, visant la justice et l'équité pour tous et la pérennité de la planète;
- de connaître les institutions à l'échelle locale, nationale et mondiale;
- de participer à des activités civiques qui appuient la diversité et la cohésion sociales et culturelles;
- de participer à la vie de leur communauté et de s'y engager afin d'en assurer la vitalité et la durabilité;
- de faire valoir leurs droits et d'assumer leurs responsabilités;
- d'être ouvert d'esprit afin de promouvoir et protéger les droits humains et l'équité;
- de saisir la complexité et l'interdépendance des facteurs en analysant des enjeux;
- de se prononcer sur des situations qui constituent des débats de société et d'y porter un regard critique et autonome;
- de démontrer une compréhension du développement durable;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturel et la contribution des différentes cultures à la société;
- d'imaginer des possibilités d'action et de les mettre en œuvre.



Communication

Les élèves devraient pouvoir faire des interprétations et s'exprimer efficacement à l'aide de divers médias. Ils participent à un dialogue critique, écoutent, lisent, regardent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'écouter et d'interagir de façon consciente et respectueuse dans des contextes officiels et informels;
- de participer à un dialogue constructif et critique;
- de comprendre des pensées, des idées et des émotions présentées par de multiples formes de médias, de les interpréter et d'y réagir;
- d'exprimer des idées, de l'information, des apprentissages, des perceptions et des sentiments par diverses formes de médias en tenant compte de la situation de communication;
- d'évaluer l'efficacité de la communication et de faire une réflexion critique sur le but visé, le public et le choix du média;
- d'analyser les répercussions des technologies de l'information et des communications sur l'équité sociale;
- de démontrer un niveau de compétence de l'autre langue officielle du Canada.



Créativité et innovation

Les élèves devraient se montrer ouverts aux nouvelles expériences, participer à des processus créatifs, faire des liens imprévus et générer des idées, des techniques et des produits nouveaux. Ils apprécient l'expression esthétique ainsi que le travail créatif et novateur des autres.

Les élèves devraient être en mesure :

- de recueillir des renseignements à l'aide de tous les sens afin d'imaginer, de créer et d'innover;
- de développer et d'appliquer leur créativité pour communiquer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de prendre des risques réfléchis, d'accepter la critique, de réfléchir et d'apprendre par essais et erreurs;
- de penser de façon divergente et d'assumer la complexité et l'ambiguïté;
- de reconnaître que les processus de création sont essentiels à l'innovation;
- d'utiliser des techniques de création pour générer des innovations;
- de collaborer afin de créer et d'innover;
- de faire une réflexion critique sur les travaux et les processus de création et d'innovation;
- d'apprécier la contribution de la créativité et de l'innovation au bien-être social et économique.



Développement personnel et cheminement de carrière

Les élèves devraient devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture à la vie personnelle et au cheminement de carrière. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et de carrière.

Les élèves devraient être en mesure :

- de faire des liens entre l'apprentissage, d'une part, et le développement personnel et le cheminement de carrière, d'autre part;
- de démontrer des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui des autres;
- de bâtir des relations personnelles et professionnelles saines;
- de se connaître comme personne et comme élève et d'utiliser les stratégies qui leur correspondent le mieux afin de se sentir autonome et compétent dans leur vie personnelle et leur cheminement de carrière;
- d'acquérir des habiletés et des habitudes propices à leur bien-être physique, spirituel, mental et émotif;
- d'élaborer des stratégies pour gérer l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle;
- de créer et de mettre en œuvre un plan personnel, d'études, de carrière et financier pour réussir les transitions et atteindre leurs objectifs d'études et de carrière;
- de montrer qu'ils sont prêts à apprendre et à travailler d'une manière individuelle, coopérative et collaborative dans divers milieux dynamiques et en évolution;
- de montrer qu'ils ont la capacité à répondre et à s'adapter efficacement à des situations nouvelles (résilience).



Maîtrise de la technologie

Les élèves devraient utiliser et appliquer la technologie afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover et de résoudre des problèmes tout en adoptant les comportements d'un citoyen numérique actif et éclairé.

Les élèves devraient être en mesure :

- de reconnaître que la technologie englobe une gamme d'outils et de contextes d'apprentissage;
- d'utiliser la technologie et d'interagir avec elle afin de créer de nouvelles connaissances;
- d'appliquer la technologie numérique afin de recueillir, de filtrer, d'organiser, d'évaluer, d'utiliser, d'adapter, de créer et d'échanger de l'information;
- de choisir et d'utiliser la technologie pour créer et innover, et pour communiquer, collaborer et s'ouvrir sur le monde;
- d'analyser l'influence de la technologie sur la société et son évolution, et l'influence de la société sur la technologie et son évolution;
- d'adopter, d'adapter et d'appliquer la technologie de façon efficace et productive;
- d'utiliser la technologie de manière sécuritaire, en toute légalité et de façon responsable;
- d'utiliser diverses technologies pour réseauter avec d'autres francophones et contribuer à la vitalité et à la pérennité de leur communauté et de la francophonie canadienne.



Pensée critique

Les élèves devraient analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une réflexion critique sur les processus cognitifs.

Les élèves devraient être en mesure :

- d'utiliser des aptitudes à la pensée critique pour se renseigner, prendre des décisions et résoudre des problèmes;
- de reconnaître le caractère réfléchi de la pensée critique;
- de faire preuve de curiosité, de créativité, de flexibilité, de persévérance, d'ouverture d'esprit, d'équité, de tolérance à l'ambiguïté et de retenue de jugement, et de poser des questions efficaces qui appuient la recherche de renseignements, la prise de décisions et la résolution de problèmes;
- d'acquérir, d'interpréter et de synthétiser les renseignements pertinents et fiables de diverses sources;
- d'analyser et d'évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées;
- de travailler de façon individuelle et collaborative pour utiliser divers types de raisonnement et diverses stratégies, tirer des conclusions, prendre des décisions et résoudre des problèmes à partir d'éléments de preuve;
- de faire une réflexion critique sur les processus de pensée utilisés et de reconnaître des hypothèses;
- de communiquer efficacement des idées, des conclusions, des décisions et des solutions;
- d'apprécier les idées et les contributions des autres qui ont des points de vue divers;
- de remettre en question ce qui influence leur vie afin de faire des choix linguistiques, culturels et sociaux éclairés.

Les indicateurs de réalisation²

Les **indicateurs de réalisation** sont des exemples de façons dont les élèves peuvent prouver l'atteinte d'un résultat d'apprentissage.

En d'autres mots, les indicateurs de réalisation fournis dans un programme d'études à l'égard d'un résultat d'apprentissage donné :

- ❖ **ne constituent pas une liste de contrôle ou de priorités applicable aux activités pédagogiques ou aux éléments d'évaluation obligatoires;**
- ❖ précisent l'intention du résultat d'apprentissage;
- ❖ situent le résultat d'apprentissage dans un contexte de connaissances et d'habiletés;
- ❖ définissent le niveau et la nature des connaissances recherchées pour le résultat d'apprentissage.

Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation de manière à bien comprendre le résultat d'apprentissage. Ils peuvent aussi élaborer leurs propres indicateurs pour satisfaire aux besoins des élèves. Ces indicateurs doivent respecter le résultat d'apprentissage.

Exemple :

RAG : L'élève sera en mesure d'analyser les impacts de l'arrivée des Européens en Amérique du Nord.

RAS : 1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones

Exemples d'Indicateurs de réalisation :

- Lister des exemples de vision du monde des cultures des Premiers Peuples;
- Comparer les territoires traditionnels de différentes communautés autochtones.

Les indicateurs marqués par une étoile (*) sont considéré comme habiletés fondamentaux. L'élève a besoin de ces compétences essentielles pour atteindre les attentes minimums du programme, ainsi que pour procéder dans le programme.

En cas de difficulté, l'enseignant doit travailler le développement de ces habiletés chez l'élève de façon intensive afin de l'appuyer son développement langagier au maximum.

²Tiré du *Programme d'études de la Saskatchewan, La mise à jour des programmes expliquée – Comprendre les résultats d'apprentissage*. 2010.

- ❖ apporte un langage commun à la conception des attentes d'apprentissage qui facilite la communication entre professionnels;
- ❖ assure l'harmonisation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- ❖ permet d'établir un continuum dans l'acquisition de connaissances et dans le développement d'habiletés cognitives de plus en plus complexes.

Dimension des processus cognitifs					
Mémorisation (plus bas niveau de savoir)	Compréhension	Application	Analyse	Évaluation	Création (plus haut niveau de savoir)
<i>Faire appel aux connaissances antérieures.</i>	<i>Déterminer le sens de messages oraux, écrits ou graphiques.</i>	<i>Suivre une procédure pour exécuter une tâche.</i>	<i>Désassembler un tout et déterminer comment ses éléments sont liés les uns aux autres.</i>	<i>Porter un jugement en utilisant des critères et des normes.</i>	<i>Assembler des éléments pour en faire un tout cohérent ou fonctionnel selon un nouveau modèle ou une nouvelle structure.</i>
Verbes comme : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, faire une liste, mémoriser, nommer, ordonner, identifier, relier, rappeler, répéter et reproduire	Verbes comme : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir et traduire	Verbes comme : appliquer, choisir, démontrer, employer, illustrer, interpréter, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser et écrire	Verbes comme : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester et cerner	Verbes comme : arranger, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, chiffrer, élaguer, sélectionner et supporter	Verbes comme : arranger, assembler, collecter, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer et écrire

Taxonomie de Bloom révisée (Anderson et Krathwohl, 2011, p. 67-68)

De plus, les résultats d'apprentissage cherchent à amener les élèves à acquérir un ensemble de connaissances **factuelles**, **conceptuelles**, **procédurales** et **métacognitives**. La dimension des connaissances ajoutées au tableau de spécifications indique le genre d'information ciblé.

Afin de mieux comprendre un RAS, il est important de comprendre comment l'apprentissage est représentatif de la **dimension des processus cognitifs** et de la **dimension des connaissances**.

À l'Île-du-Prince-Édouard, on regroupe les six dimensions des processus cognitifs de Bloom en trois niveaux :

Dimensions des connaissances	Dimensions des processus cognitifs						% du programme d'études
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Module 1							
Module 2							
Module 3							
Module 4							

Les deux dimensions essentielles de l'apprentissage

Dans le tableau de spécifications, les verbes utilisés dans la formulation des RAS déterminent ainsi la dimension des processus cognitifs, tandis que les noms situent les RAS dans la dimension des connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignant est amené à équilibrer sa planification en utilisant les tableaux de spécifications inclus dans chaque programme d'études.

Dimensions des connaissances							
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		% du programme d'études
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Module 1	1.2 Identifier les motivations des Français et autres Européens à s'établir en Amérique du Nord et les rapports qu'ils ont établis avec les premiers peuples	1.1 Décrire l'organisation sociale des peuples autochtones					

L'évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'instruction. Son but principal est d'améliorer et de guider le processus d'apprentissage. Le ministère croit que le rôle de l'évaluation est avant tout de rehausser la qualité de l'enseignement et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

L'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage ont chacune un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La partie la plus importante de l'évaluation est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

L'évaluation vise divers buts :

L'évaluation au service de l'apprentissage (diagnostique)

L'évaluation au service de l'apprentissage recueille des données sur l'apprentissage dans le but de guider l'instruction, l'évaluation et la communication des progrès et des résultats obtenus. Elle met en relief ce que les élèves savent et sont en mesure de faire et d'explicitier par rapport au programme d'études.

L'évaluation en tant qu'apprentissage (formative)

Cette évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage (métacognition), et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages en assumant une responsabilité accrue à leur égard.

L'évaluation de l'apprentissage (sommativ)

L'évaluation de l'apprentissage est faite à la fin de la période désignée d'apprentissage. Elle sert, en combinaison avec les données recueillies par l'évaluation au service de l'apprentissage, à déterminer l'apprentissage réalisé.

L'évaluation est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les élèves travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les élèves à franchir les prochaines étapes, et pour vérifier les progrès et les réalisations. Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent au but visé et aux besoins individuels des élèves.

L'atteinte des *compétences transdisciplinaires* est mesurée par l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage des résultats d'apprentissage élaborés pour chaque cours et programme.

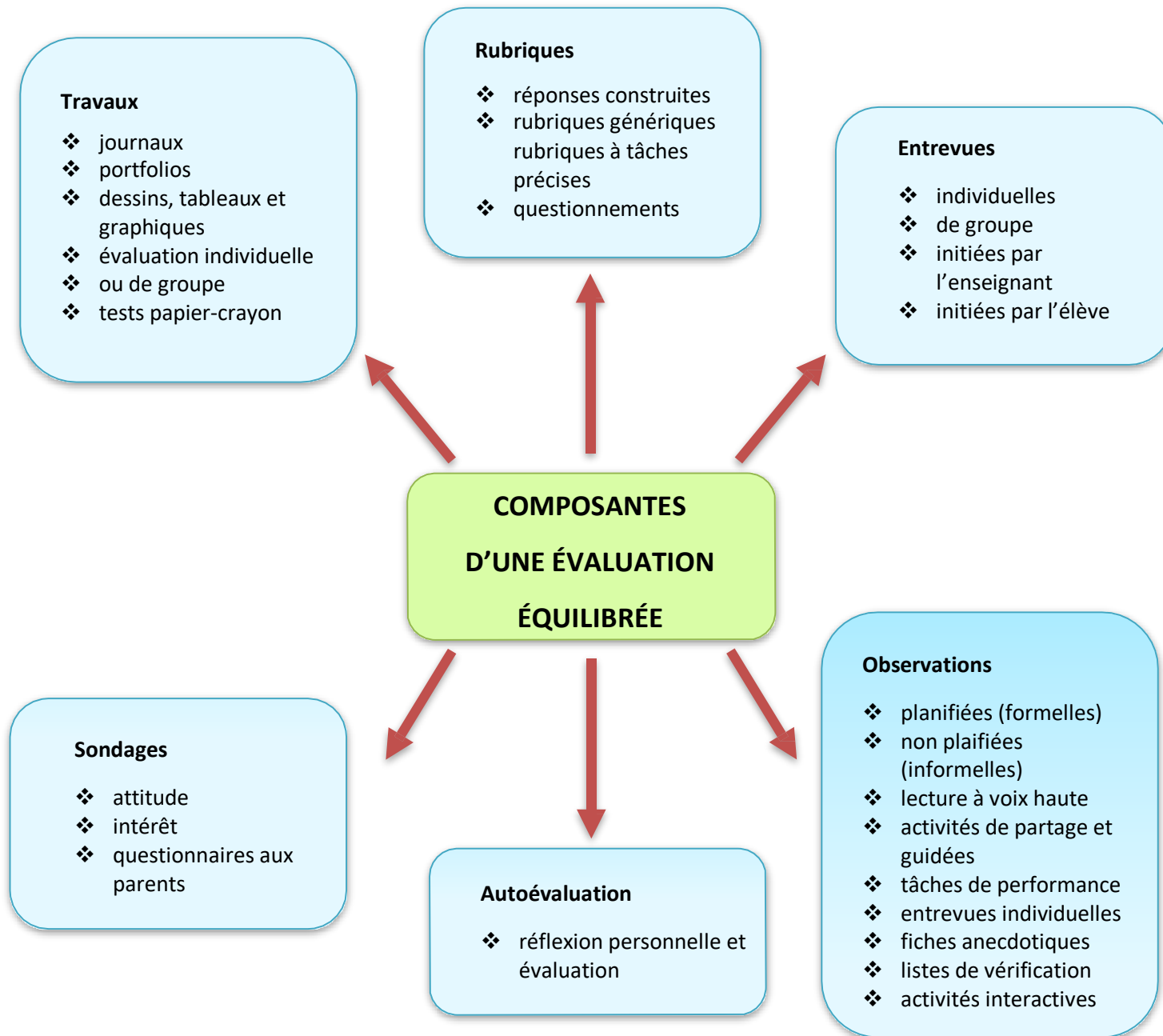
Les recherches et l'expérience démontrent que l'apprentissage de l'élève est meilleur quand :

- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont basés sur des buts d'apprentissage clairs;
- ❖ l'enseignement et l'évaluation sont adaptés en fonction des besoins des élèves;
- ❖ les élèves participent au processus d'apprentissage (ils comprennent les buts de l'apprentissage et les critères caractérisant un travail de bonne qualité, reçoivent et mettent à profit la rétroaction descriptive, et travaillent pour ajuster leur performance);
- ❖ l'information recueillie au moyen de l'évaluation est utilisée pour prendre des décisions favorisant l'apprentissage continu;
- ❖ les parents sont bien informés des apprentissages de leur enfant et travaillent avec l'école pour planifier et apporter le soutien nécessaire.

Engagement des élèves dans le processus d'évaluation

La participation des élèves au processus d'évaluation peut être réalisée de différentes façons :

- ❖ En s'assurant d'exploiter les intérêts des élèves lors des tâches d'évaluation (p. ex. permettre aux élèves de choisir eux-mêmes des textes lors de l'évaluation de compétences en lecture).
- ❖ En présentant aux élèves des occasions de s'autoévaluer.
- ❖ En appliquant le processus de co-construction des critères d'évaluation avec les élèves pour déterminer la qualité d'une habileté ou l'aboutissement de plusieurs habiletés.
- ❖ En utilisant des travaux produits par les élèves (p. ex. copies types dans un continuum) pour illustrer l'étendue du développement des habiletés.
- ❖ En adoptant un langage positif et transparent pour décrire ce que l'élève est capable de faire peu importe le niveau qu'il atteint (p. ex. « L'élève produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » au lieu de « L'élève ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits »).



La pédagogie à l'école de langue française (PELF)

La PELF est un concept adapté au contexte francophone minoritaire et fonde les interventions qu'elle propose sur deux conditions essentielles et sur quatre concepts clés interreliés.

Conditions essentielles

Deux conditions sont essentielles pour vivre une pédagogie propre à l'école de langue française. Ce sont ces conditions qui serviront de canevas pour intégrer les quatre concepts clés de la PELF.

Les **relations interpersonnelles** saines : *Le climat de la salle de classe doit témoigner de saines relations interpersonnelles entre le personnel enseignant et les élèves.*

Le **partage de l'influence** sur les apprentissages : *Les élèves et le personnel enseignant ont une influence partagée sur le déroulement des apprentissages et ont un sentiment d'autonomie dans les tâches qu'ils effectuent.*

Concepts clés

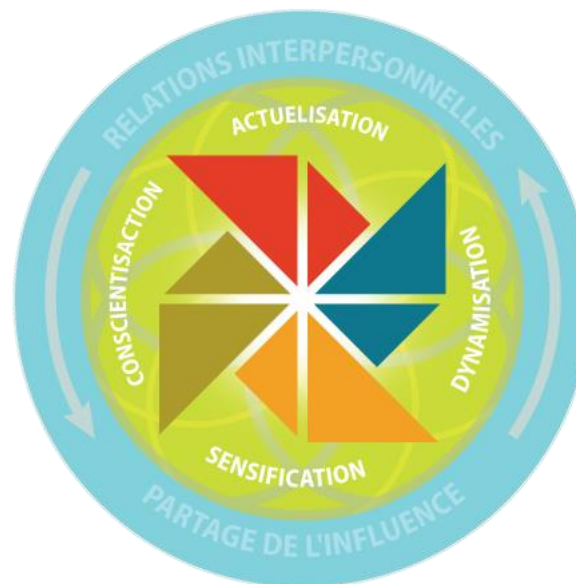
Quatre concepts permettent au personnel enseignant et aux élèves de vivre une pédagogie qui tient compte de la réalité d'un contexte minoritaire. Ces concepts sont interreliés et complémentaires.

L'**actualisation** : *Les élèves et le personnel enseignant enrichissent leur bagage linguistique et culturel par une exploration commune de la francophonie dans une perspective contemporaine et actuelle.*

La **conscientisation** : *Les élèves et le personnel enseignant prennent conscience des enjeux de la francophonie et agissent sur leurs réalités.*

La **dynamisation** : *Les élèves et le personnel enseignant stimulent leur confiance langagière et culturelle, et leur motivation à s'engager dans la francophonie.*

La **sensification** : *Les élèves et le personnel enseignant vivent des apprentissages contextualisés qui donnent du sens à ce qu'ils vivent par rapport à la francophonie.*



Lorsque le personnel enseignant en contexte francophone minoritaire instaure un climat de classe basé sur les conditions essentielles de la PELF et applique les concepts clés de cette pédagogie, les élèves ont la chance de développer une relation saine avec la langue française et avec la communauté francophone. Ils ont le goût de prendre leur place dans cette communauté et, par un questionnement critique qui mène à l'action, ils sont motivés à assumer leur parcours dans la francophonie en toute autonomie.

De plus, lorsque le personnel enseignant applique les rudiments de la PELF dans sa classe, l'élève comprend que l'enseignement tient compte de sa perspective et lui offre l'occasion de bien saisir les enjeux sociaux reliés à la langue française et à sa diversité culturelle. L'élève est stimulé par le constat qu'il est tout à fait possible de développer son identité linguistique et culturelle et d'appuyer le développement de la francophonie de façon actuelle et moderne.

L'élève qui évolue dans une classe où la PELF est mise en pratique, construit son bagage linguistique et culturel en toute conscience de la diversité d'identités, d'accents et de référents culturels. Il apprend à connaître le monde en s'y négociant une place. Une telle expérience à l'école de langue française forme l'élève à s'engager comme citoyen responsable. Elle valorise l'élève dans son identité, nourrit son estime personnelle et l'appuie dans sa réussite scolaire.

Sensibilisation à la diversité³

La diversité est définie comme la présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques et intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Un climat scolaire (milieu et relation d'apprentissage dans une école) est dit positif lorsque tous les membres de la communauté scolaire se sentent dans un milieu sécuritaire, inclusif et tolérant. De plus, ses membres ont le rôle de promouvoir des comportements et des interactions positifs. Les principes de l'équité et de l'éducation inclusive sont intégrés dans un milieu d'apprentissage dans le but de contribuer à un climat scolaire positif et à une culture de respect mutuel.

De nombreux facteurs influent sur le développement scolaire et social de chaque enfant, et les enseignants ont la responsabilité de valoriser l'identité de chacun dans leur pédagogie (planification, tâches, stratégies, évaluation et choix de mots) et d'assurer sa réussite. Au sein de cette communauté, élèves et enseignants, conscients de cette diversité, peuvent comprendre des points de vue et des expériences variés et teintés de leurs traditions, de leurs valeurs, de leurs croyances et de leur individualité et s'exprimer sur ceux-ci.

Voici quelques autres facteurs auxquels il est important de prêter attention :

L'identité bilingue

Pour l'élève à l'école de langue française, la langue française est à la fois un outil d'apprentissage, un mode d'interaction et un véhicule riche de culture.

De par sa relation avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones qu'il rencontre, l'élève prend conscience de l'apport culturel et linguistique de cette langue d'apprentissage à son développement personnel, académique et social. De par ce processus, il reconnaît que la langue et la culture sont une valeur ajoutée à sa vie.

Parce que son identité se développe tout le long de sa vie, l'élève, au fil de ses apprentissages, découvre l'importance grandissante de la langue française sur son devenir. Ceci l'entraîne à modifier ses comportements, et à agir, à penser et à s'exprimer en fonction des idées et des perspectives divergentes qu'il développe. Cette prise de conscience l'oblige à faire appel à des stratégies métacognitives et socioaffectives pour comprendre comment l'apprentissage de la langue française influence et transforme son identité. L'élève, se donnant le droit à l'exploration et à la prise de risques, s'engage dans cette transformation et trouve ainsi sa place unique dans le monde.

³ L'information contenue dans cette section est tirée du document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, 2014.

La diversité culturelle	L'ensemble des idées, des croyances, des valeurs, des connaissances, des langues et des mœurs d'un groupe de personnes qui ont un certain patrimoine historique en commun.
La disparité sociale	L'écart qui existe entre catégories sociales ou entre régions et qui crée une situation de déséquilibre.
Les croyances et la religion	La croyance est définie comme « un système reconnu et une confession de foi, comprenant à la fois des convictions et des observances ou un culte », qui est « sincère » et qui inclut les systèmes de croyance non-déistes. Les personnes qui n'appartiennent à aucune communauté religieuse ou qui ne pratiquent aucune religion particulière sont également protégées.
Le milieu familial	L'environnement ou l'espace où évoluent les membres de la famille directe (père, mère, frères, sœurs) et dans certains cas, la famille étendue (beaux-parents, belles-sœurs, beaux-frères, grands-parents habitant sous le même toit).
L'orientation et l'identité sexuelles	Le fait qu'une personne soit attirée sexuellement par une personne du même sexe, de l'autre sexe ou des deux sexes. L'identité sexuelle est la façon dont les personnes expriment leur identité sexuelle aux autres. L'expression de l'identité sexuelle d'une personne est souvent fondée sur un concept social du genre, qui découle soit de stéréotypes masculins, soit de stéréotypes féminins. Toutefois, certaines personnes, qui se perçoivent comme n'étant ni homme ni femme, mais une combinaison des deux genres, ou encore comme n'ayant pas de genre, choisissent d'exprimer leur identité au moyen de modèles de genres différents, unissant des formes d'expression masculines et féminines.
Les besoins particuliers (physiques ou émotionnels)	Les élèves aux besoins particuliers (physiques ou émotionnels) regroupent une grande variété d'élèves qui font face, de manière générale, à des défis différents de ceux de la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils ont un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. ⁴

⁴ http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

La différenciation

Parce qu'il n'y a pas d'élèves qui progressent à la même vitesse, apprennent en même temps, possèdent les mêmes comportements ou motivations pour atteindre les mêmes buts, les enseignants doivent être préparés aux exigences de classes hétérogènes et adapter les contextes d'apprentissage de manière à offrir du soutien et des défis à tous les élèves. Ils doivent utiliser avec souplesse le continuum des énoncés des RAS de manière à planifier des expériences d'apprentissage visant le succès de chacun des élèves. Pour ce faire, les enseignants font appel à un enseignement explicite s'appuyant sur des stratégies efficaces et variées, ainsi que sur l'utilisation de ressources diversifiées pertinentes pour les élèves, le contenu et le contexte. L'utilisation de pratiques d'évaluation diversifiées offre également aux élèves des moyens multiples et variés de démontrer leurs réalisations et de réussir.

Pour reconnaître et valoriser la diversité chez les élèves, les enseignants doivent envisager des façons :

- ❖ de donner l'exemple par des attitudes, des actions et un langage inclusifs qui appuient tous les élèves;
- ❖ d'établir un climat et de proposer des expériences d'apprentissage affirmant la dignité et la valeur de tous les élèves;
- ❖ d'adapter l'organisation de la classe, les stratégies d'enseignement, les stratégies d'évaluation, le temps et les ressources d'apprentissage aux besoins des élèves et de mettre à profit leurs points forts;
- ❖ de donner aux élèves des occasions de travailler dans divers contextes d'apprentissage, y compris des regroupements de personnes aux aptitudes variées;
- ❖ de relever la diversité des styles d'apprentissage des élèves et d'y réagir;
- ❖ de mettre à profit les niveaux individuels de connaissances, de compétences et d'aptitudes des élèves;
- ❖ de concevoir des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui misent sur les forces des élèves;
- ❖ de veiller à ce que les élèves utilisent leurs forces comme moyens de s'attaquer à leurs difficultés;
- ❖ d'utiliser les forces et les aptitudes des élèves pour stimuler et soutenir leur apprentissage;
- ❖ d'offrir des pistes d'apprentissage variées;
- ❖ de souligner la réussite des tâches d'apprentissage que les élèves estimaient trop difficiles pour eux.

L'orientation du programme de français en immersion à l'intermédiaire

Le but du programme d'immersion française

Les programmes d'immersion française au Canada ont comme objectif principal de développer le bilinguisme chez les élèves lors de l'achèvement du programme en 12^e année, et que le niveau d'efficacité de communication soit le plus haut possible dans une variété de contextes et situations, familiers ou inconnus. Les élèves apprennent le français par l'entremise de toutes les matières. Pendant les 3 années à l'intermédiaire, les cours de langue visent à établir une base solide dans les compétences expressives et réceptives à l'oral et à l'écrit, afin que l'approfondissement puisse continuer au secondaire.

« Les classes immersives s'adressent [...] aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français comme langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents. Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, sciences humaines, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. » (Rebuffot, p. 51-52) L'immersion fait de la langue française à la fois l'objet et le véhicule d'apprentissage; elle facilite l'intégration des matières et des compétences.

Ce guide reconnaît que l'acquisition d'une langue est un processus continu, et qui est différent pour chaque apprenant.

Les principes directeurs de l'apprentissage du français en immersion

Pour donner un visage à cette définition et expliciter les conditions nécessaires pour faire de l'immersion un succès, les auteurs de ce programme d'études ont choisi de partager les principes de base suivants : ceux-ci proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Elle porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage signifiantes et la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

Les élèves apprennent mieux la langue cible :

- ***Quand l'environnement favorise la prise de risques***
Quelle que soit la situation d'apprentissage, l'enseignant doit s'assurer de créer un environnement qui favorise la prise de risques et où la correction des erreurs est considérée comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.
- ***Quand la langue 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 idée ou une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication dans le cadre des situations d'apprentissage proposées en salle de classe. Pour que la langue devienne un outil efficace de communication, il est essentiel que le français soit la seule langue de communication dans la salle de classe.
- ***Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue, en particulier en situation d'interaction***
Il faut que les élèves aient de nombreuses occasions de s'exprimer tout au long de la journée, que ce soit dans un contexte spontané ou structuré.
- ***Quand ils ont de nombreuses occasions de réfléchir à leur apprentissage***
Les situations d'apprentissage doivent être destinées à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour comprendre et utiliser sa langue seconde.

- **Quand ils ont de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil d'approfondissement de la pensée**

Les situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves de développer une compétence langagière qui leur permet de toujours s'exprimer en français quand ils observent, explorent, résolvent des problèmes, réfléchissent et intègrent à leurs connaissances de nouveaux renseignements sur les langues et sur le monde qui les entoure. Afin d'atteindre une compétence langagière approfondie, il ne suffit pas de se limiter aux premiers niveaux du domaine cognitif de la taxonomie de Bloom révisée (memoriser, comprendre, appliquer), mais de continuer à progresser dans ses processus mentaux en échafaudant les prochains niveaux du domaine cognitif (analyser, évaluer, créer).

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

Quand les élèves ont l'occasion d'activer leurs connaissances antérieures et de lier leur vécu à la situation d'apprentissage, ils font des liens et nourrissent leur répertoire de stratégies pour soutenir leur compréhension et pour faciliter l'accès aux nouveaux concepts.

- **Quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives**

Quand les élèves participent à des expériences signifiantes, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, ils se sentent engagés dans leur apprentissage et font plus facilement le transfert de leurs acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **Quand les élèves sont exposés à d'excellents modèles langagiers**

Il est primordial que l'école permette aux élèves d'entendre la langue française et de la lire le plus souvent possible, et il est également primordial qu'ils soient exposés à un très bon modèle. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant comme modèle langagier dans ce contexte est très important. L'enseignant se doit de toujours parler en français et de démontrer un excellent niveau de langue. (*Adapté du programme de maternelle – Immersion, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015.*)

La pédagogie immersive

La pédagogie dans les classes d'immersion est basée sur le principe que tout élève doit participer activement à son apprentissage. L'élève est encouragé à interagir, à interpréter le sens des messages et à mettre en œuvre des stratégies de communication en français, à l'oral comme à l'écrit, et ce, dans toutes les disciplines. Il doit apprendre à réagir de façon critique et à penser de façon créative par rapport au monde qui l'entoure. Pour ce faire, il doit expérimenter avec la langue et la manipuler de façon à pouvoir transmettre ses idées. L'équilibre entre la langue et le contenu se maintient grâce aux situations de communication authentiques qui lui sont présentées.

L'approche expérientielle-communicative

Les élèves sont placés dans des situations de communication authentiques qui leur permettent de communiquer leur vécu, leurs intérêts, leurs opinions et leurs sentiments. L'accent est mis surtout sur la communication du message, et l'élève a l'occasion de s'exprimer sans contrainte pour faire connaître ses idées.

Cette approche prend le plus souvent la forme d'échanges entre les élèves et entre l'élève et l'enseignant. Cependant, les échanges gagnent à s'étendre à la communauté extérieure et ainsi aux situations de vie réelles.

Les contenus d'apprentissage s'enseignent de façon intégrée dans des situations d'apprentissage reliées aux disciplines scolaire et autres. Les élèves participent activement au processus d'apprentissage de la langue et sont incités à construire leurs savoirs en négociant le sens des messages reçus et produits. C'est ainsi qu'ils sont invités à manipuler des idées parallèlement avec les concepts de la langue même, et ce, dans des activités signifiantes qui favorisent un emploi authentique de la langue.

* L'approche expérientielle-communicative n'exclut pas la précision de la langue et l'acquisition, par l'élève, des mécanismes de la langue. On peut en effet combiner cette approche avec une démarche analytique qui permet à l'élève de réfléchir au fonctionnement de la langue. Dans une telle perspective, l'accent mis sur les mécanismes de la langue est toujours subordonné au sens du message. C'est donc dans un contexte réel et significatif, de façon intégrée et non par des exercices isolés, que l'élève apprend la langue et ses mécanismes.

(Tiré de francisation.cmec.ca/inc/info/approchecomunicative.htm)

L'approche stratégique-constructiviste

L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'élève est actif dans la construction de son savoir. L'élève traite l'information, c'est-à-dire qu'il l'observe, l'explore, la découvre, l'analyse, l'évalue et réalise une création à partir d'elle. Il établit des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances/expériences antérieures. Il organise ses connaissances en réseaux qui favorisent l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances. Ainsi, il est en mesure de transférer ce qu'il a appris dans d'autres situations.

Dans un premier temps, les élèves construisent la situation d'apprentissage. Ils posent des questions, s'appuient sur leurs connaissances/expériences antérieures, anticipent le déroulement des apprentissages et leur rôle, se font une représentation, et se construisent une perception positive du sens des apprentissages.

Dans un deuxième temps, les élèves réalisent des tâches liées aux apprentissages à réaliser. Ils observent, explorent, découvrent, discutent, négocient, sollicitent des rétroactions, traitent l'information et produisent.

Dans un troisième temps, les élèves partagent les tâches (créations) réalisées et célèbrent les apprentissages accomplis, font un retour sur le processus d'apprentissage et réinvestissent, dans d'autres situations d'apprentissage, les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes acquises.

(Tiré de <http://francisatation.cmec.ca/inc/info/approchestrategique.htm>)

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle part de la prémisse que la communication est une activité sociale. Dans ce contexte, on considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. Les élèves acquièrent de nouvelles compétences et stratégies pour gérer leur usage de la langue et pour communiquer efficacement. La tâche sociale exige des élèves une connaissance des compétences langagières qui leur permettront de communiquer dans un but précis. Enfin, les élèves ont l'occasion de réfléchir à leurs apprentissages et de développer ainsi un sentiment d'accomplissement et « d'être capable » en français.

L'approche intégrée en immersion (Roy Lyster, 2016)

L'approche intégrée en immersion est basée sur la théorie d'une pratique langagière signifiante et contextualisée. Elle est constituée de deux catégories distinctes, soit l'approche réactive et l'approche proactive.

L'approche réactive

L'approche réactive permet aux enseignants de profiter des échanges sur n'importe quel contenu disciplinaire ou thématique pour intégrer l'apprentissage de la langue.

Trois interventions sont privilégiées :

- L'étyage (un soutien qui permet à l'élève de dépasser ce qu'il pourrait faire seul) pour soutenir la compréhension et la production
- Le questionnement pour faciliter la production et pour augmenter la quantité et la qualité des interactions
- La rétroaction corrective pour amener l'élève à négocier la forme ou le sens de la langue

L'ÉTAYAGE

Deux grands types d'étayage peuvent aider à soutenir l'élève dans son apprentissage :

L'étayage de la compréhension	Appui temporaire pour permettre aux élèves d'accéder à la langue seconde
L'étayage de la production	Appui pour favoriser la production authentique lors de situations d'apprentissage

LE QUESTIONNEMENT

Lors du questionnement, il est fortement suggéré de ne pas s'en tenir seulement à une séquence simple d'initiation, de réponse et d'évaluation de la réponse donnée, mais d'aller au-delà de ce questionnement de base pour encourager les élèves à approfondir leur compréhension et à élever le niveau du langage utilisé pour s'exprimer. Trois types de questions efficaces sont recommandés :

La demande d'élaboration	« <i>Peux-tu me parler un peu plus de... ?</i> »
La demande de justification	« <i>Pourquoi penses-tu cela ?</i> »
La demande d'explication	« <i>Qu'est-ce que cela veut dire... ?</i> »

* Il est aussi recommandé de favoriser le dialogue en posant des questions ouvertes qui portent sur les opinions et les justifications.

LA RÉTROACTION CORRECTIVE

La rétroaction corrective se définit par le moyen que prend l'enseignant pour aider l'élève à se corriger lorsqu'il fait une erreur langagière en contexte de communication. On peut établir six types de rétroaction corrective :

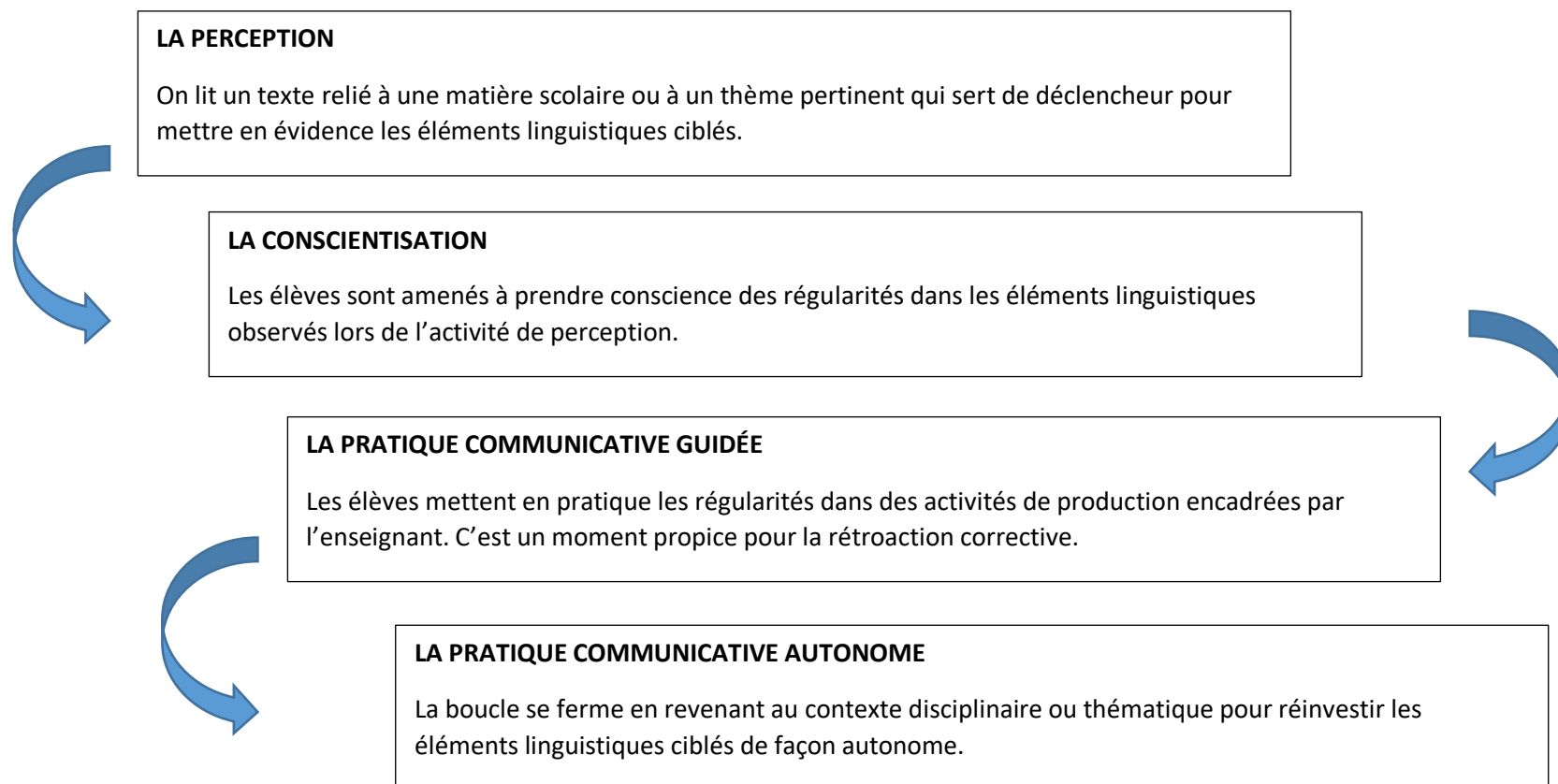
	Correction explicite	On fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur.
	Reformulation	On reformule l'énoncé de l'élève en éliminant l'erreur.
INCITATIONS	Demande de clarification	En se servant de phrases telles que <i>Pardon?</i> et <i>Je n'ai pas compris.</i> , on fait semblant de ne pas avoir compris.
	Répétition de l'erreur	On répète la structure fautive de l'élève en modifiant son intonation comme si l'on questionnait l'exactitude de son énoncé.
	Indice métalinguistique	On fait un commentaire ou on pose une question qui souligne un problème dans l'énoncé. Exemple : <i>Est-ce qu'on dit « le éléphant »?</i>
	Sollicitation	On essaie de solliciter la forme correcte par des questions ou un début de phrase à compléter.

* Les deux premiers types de rétroaction corrective sont à privilégier lorsqu'il s'agit d'un phénomène langagier pas encore acquis. Les incitations sont à privilégier lorsqu'il s'agit de phénomènes déjà appris mais qui ne sont pas encore devenus des automatismes et qui exigent de la réflexion pour trouver la forme correcte.

(Adapté de Roy Lyster, **Vers une approche intégrée en immersion**, Les Éditions CEC, Anjou, Québec, 2016.)

L'APPROCHE PROACTIVE

Une approche intégrée proactive implique le travail de la langue dans toutes les matières. Il importe de trouver des textes ou des situations ou thèmes pertinents reliés à la matière scolaire qui permettent à l'enseignant de mettre en valeur les éléments linguistiques ciblés. L'approche suit normalement la séquence présentée ci-dessous afin de bien étayer l'apprentissage des élèves tout en maintenant l'équilibre entre le contenu et les aspects de la langue.



Lorsqu'on porte attention explicitement à la langue pendant l'enseignement des matières scolaires, les compétences linguistiques s'améliorent. Les enseignants doivent prendre des décisions tous les jours pour maximiser autant l'apprentissage de la langue que celui du contenu disciplinaire. Pour entreprendre ce processus, les enseignants doivent concevoir des activités dans un contexte signifiant et simultanément déterminer les buts d'apprentissage reliés à un élément linguistique ainsi que des buts d'apprentissage reliés à la matière scolaire.

(Adapté de **La langue au cœur du programme d'immersion française : Une approche intégrée dans la pédagogie immersive**, Éducation et Enseignement supérieur, Manitoba, 2016, et de Roy Lyster, **Vers une approche intégrée en immersion**, Les Éditions CEC, Anjou, Québec, 2016.)

La nature des arts langagiers en immersion française: La compréhension, l'authenticité et la métacognition

La langue est le moyen principal de communication et de connexion avec les autres. « Les arts langagiers [en anglais, ou dans sa langue maternelle] comprennent l'expérience, l'étude, et l'appréciation du langage, de la littérature, des médias, et de la communication. Ça inclut également les processus langagiers suivants: la production orale, la compréhension orale, la compréhension écrite, et la production écrite. »¹ Les cours d'immersion comprennent une couche supplémentaire qui contribue à la richesse et à la rigueur du cours; la compréhension de la langue. Il est donc entendu que pour atteindre les résultats d'apprentissage spécifiques qui visent la pensée d'ordre supérieure selon la taxonomie de Bloom², un effort est parfois requis de la part de l'élève, avec le support de son enseignant, pour pouvoir comprendre avant d'aller plus loin dans l'analyse, l'évaluation et la création. Afin de promouvoir le développement continu et l'automatisation des compétences langagières de base (compréhension et la capacité de s'exprimer), ce programme exige l'emploi régulier en classe des compétences indiquées dans les RAS.

Dans un sens global, le langage est appris naturellement et de façon efficace quand l'enseignement et la pratique se font dans un contexte significatif et authentique. Dans un cours de langue seconde, ceci ne se fait pas naturellement; créer un tel environnement et contexte exige un effort concentré et continu de l'enseignant. **Il est impératif que la langue de travail en classe soit le français en tout temps et qu'il n'y ait aucun recours à l'anglais à ce niveau.** De plus, un effort pour connaître et pour vivre la culture authentique francophone est requis de chaque élève et de l'enseignant. Ce fait est la différence principale qui marque les cours de langue en immersion, et c'est un élément intégral à l'acquisition de la langue et de la qualité du cours; c'est essentiel pour le succès.

¹ PEI Grade 12 ELA curriculum, traduction libre par la Division française. P. 1.

² Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*. New York: David McKay Co., Inc.

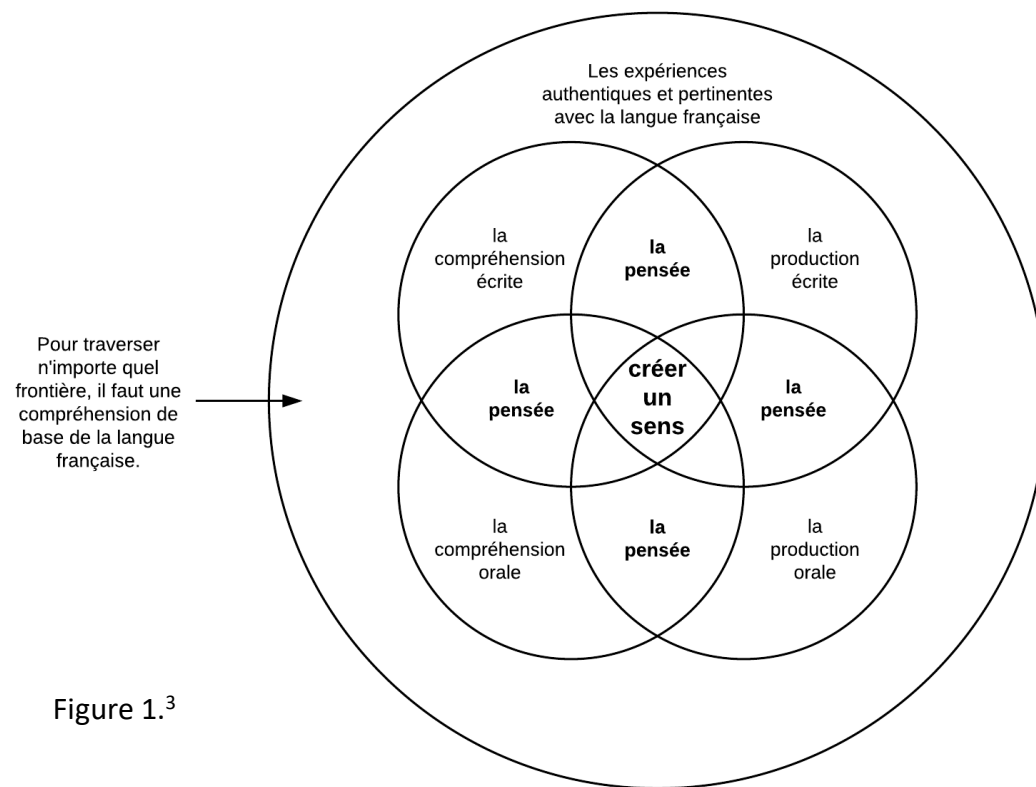


Figure 1.³

Au cours des 3 années d'études à l'intermédiaire, l'élève perfectionne ses habiletés langagières et vise l'autonomie dans son cheminement. En réfléchissant sur et en parlant à propos de ses stratégies et en expliquant ses démarches, l'élève développe une connaissance de son apprentissage (métacognition). Plus que l'élève en devient conscient, plus qu'il a la capacité de gérer son apprentissage de façon autonome. L'élève se fixe des buts, s'autoévalue, et s'ajuste au besoin (autorégulation).

UN COURS DE LANGUE EFFICACE EN IMMERSION FRANÇAISE

Pour maintenir un cours rigoureux de haute qualité et afin de promouvoir le développement continu de la langue chez l'élève, les éléments suivants contribuent à une pédagogie forte:

Zone proximale de développement

« On entend par « zone proximale de développement » la période allant du moment où un élève est incapable de comprendre un concept ou d'exécuter une tâche jusqu'au moment où il y parvient sans aide. Lorsqu'il se trouve dans cette zone, l'élève est capable d'exécuter la tâche si on l'aide – et le rôle de l'éducateur est d'étayer les habiletés de l'enfant en prenant appui sur ses acquis pour l'aider à réussir. »³ Cette « zone » d'apprentissage est idéale pour étayer l'apprentissage de l'élève. Dans son enseignement, l'enseignant vise à modéliser des habiletés et des concepts juste au-delà des capacités de l'élève. L'élève est mis au défi qui lui donne l'occasion à s'efforcer, bien encadré par son enseignant durant les activités en groupe-classe, ou accompagné par un de ses pairs durant des activités partagées. C'est en visant un peu plus loin que sa capacité que l'élève arrive à enrichir ses travaux indépendants.

³ Adapté du Atlantic Canada English Language Arts Curriculum 2011, p. 33.

L'enseignant peut reconnaître quand l'élève est dans sa zone de développement proximal en posant des questions et en notant le style d'apprentissage individuel de l'élève. Un concept qui peut être acquis par l'élève avec un support externe est dit dans la zone proximale de développement de l'élève. La pratique supportée aide l'élève à internaliser ses stratégies et à prendre conscience de son apprentissage.

Transfert progressif de responsabilités

Selon le modèle de transfert graduel de la responsabilité, l'enseignant agit d'abord en tant que modèle en expliquant à voix haute les connaissances qu'il veut solliciter chez l'élève lors de l'exécution d'une tâche. Puis, il diminue un peu son soutien en laissant place à un enseignement partagé pendant lequel l'élève participe à la leçon avec son appui. Ensuite, il passe à la pratique guidée pendant laquelle il aide l'élève par ses questions et son appui à mettre en pratique ses nouvelles compétences. Enfin, lorsque l'élève devient plus compétent, l'enseignant valide ses initiatives lors de la pratique autonome. La rétroaction est une démarche par laquelle l'enseignant amène l'élève à réfléchir à son travail. Elle peut se faire tout au long du processus et permet aussi de déterminer de nouveaux objectifs d'apprentissage.

L'enseignant se sert de son jugement professionnel et de ses observations pour déterminer quand un élève a besoin de support et quand il peut travailler de façon indépendante. Dans le modèle du transfert progressif de responsabilités, les élèves passent d'une situation d'apprentissage avec beaucoup de support à une situation de travail autonome sans support. L'élève a, à la fois, la liberté de dessiner son chemin de développement et la responsabilité de le gérer avec une maturité attendue au niveau secondaire. La pratique guidée supporte le développement de l'indépendance. L'élève démontre ses compétences et vit le succès, et l'enseignant diminue le support offert et augmente les attentes de qualité.



La pensée critique et les habitudes intellectuelles

« La pensée critique fait référence à la capacité de poser des jugements basés sur le raisonnement : les élèves examinent des options, les analysent à l'aide de critères précis, en tirent des conclusions et posent des jugements. La compétence de pensée critique englobe un ensemble d'aptitudes dont se servent les élèves pour ausculter leurs propres idées (et celles des autres) sur de l'information acquise grâce à l'observation, à l'expérience et à diverses formes de communication. »⁴

⁴ https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_pensee_critique.pdf

Peu importe le trajet de l'élève une fois ses études de secondaire complétées, il aura besoin des compétences en pensée critique afin de bien fonctionner. La pensée critique nécessite plusieurs ressources et habitudes intellectuelles.

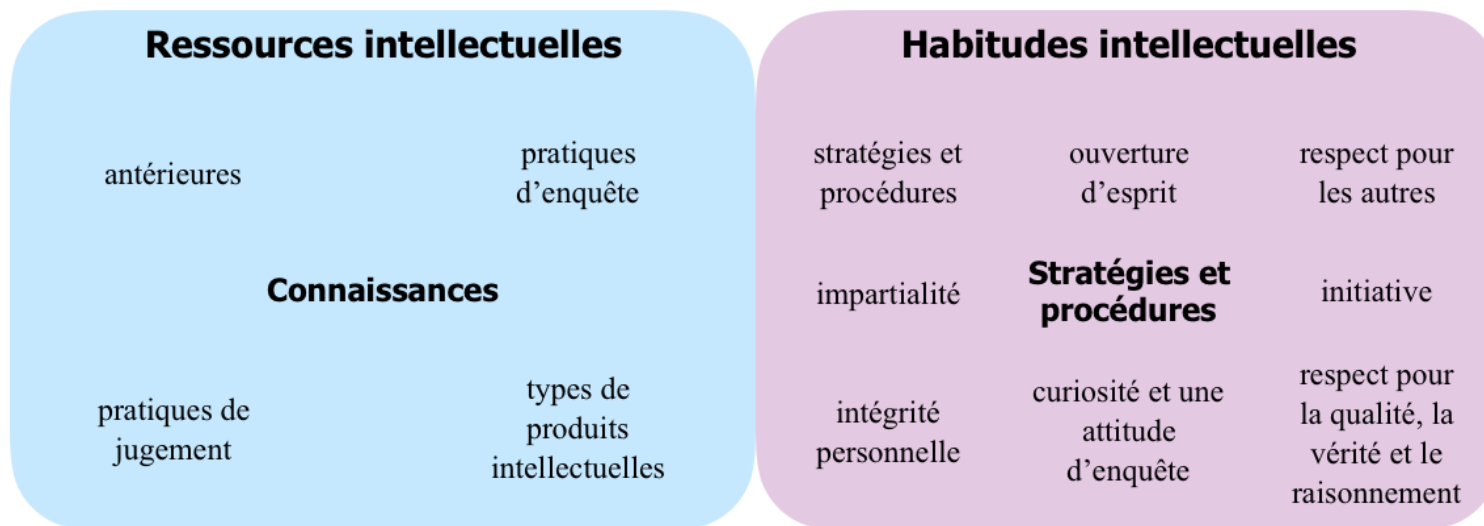


Figure 3

« La pensée créatrice est la génération d'idées et de concepts novateurs qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour d'autres, et le développement de ces idées et de ces concepts jusqu'à leur réalisation. »⁵ La curiosité et la créativité sont deux éléments importants pour la pensée critique parce que l'innovation est souvent requise pour trouver des solutions et pour explorer des territoires inconnus.

Métacognition

Dans le contexte des cours de français en immersion, la métacognition fait référence à l'application de l'esprit critique envers soi-même. L'enseignant modélise et encourage ses élèves à s'engager de la même manière. « "La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p.2). Pour soutenir le développement de ses habiletés langagières, et surtout, pour éviter et pour corriger les erreurs dites « fossilisées », l'élève doit réfléchir à ce qu'il fait afin de connaître ses forces et ses défis. Pour bien appuyer ses élèves dans leur apprentissage du français, « L'enseignant doit rendre l'élève conscient de son propre processus cognitif et lui permettre de

⁵ https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de_pensee_creatrice.pdf

développer sa capacité de gérer de manière autonome les différentes fonctions métacognitives nécessaires pour accomplir diverses tâches scolaires quotidiennes telles que résoudre des problèmes, planifier, et contrôler ses émotions » (*Learning Disabilities Association of Ontario* (LDAO), <https://www.taalecole.ca/>, retrieved, June 5th, 2018). Pour y parvenir, l'enseignant engage l'élève en discussion régulier par rapport à son cheminement, et la rétroaction prend souvent la forme d'une question qui amène l'élève à réfléchir et à identifier ses erreurs, des corrections correspondantes et des stratégies de développement.

EXPLICATION CONTEXTUEL DU GUIDE CURRICULUM

Les 5 volets

En 2008, un comité de travail sur les programmes d'enseignement en langues secondes au Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a adopté le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) pour uniformiser les principes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de ses élèves de la maternelle à la 12^e année.⁶ La raison de ce choix est que le CECR « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes [...]. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (CECR : 9).

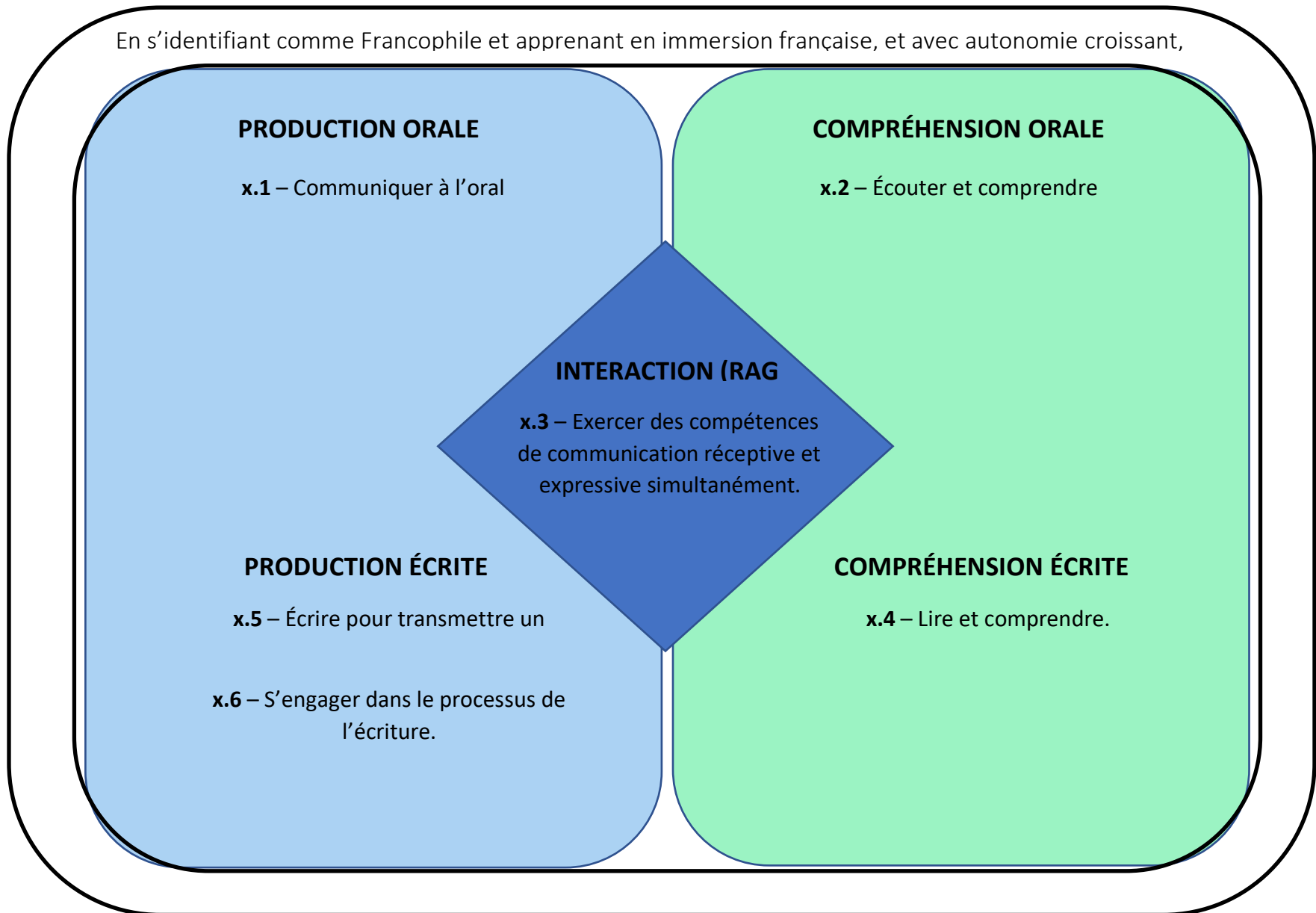
Les RAS dans ce programme diffèrent des RAS d'un cours de programme de langue première pour quelques raisons importantes. Certains RAS précisent du contenu spécifique dans le but d'exiger un niveau de langage plus élevé, y compris le vocabulaire, les temps verbales, les conventions grammaticales, et les structures de phrases. Le CECR différencie entre certains niveaux par la capacité de communiquer simplement à propos des sujets concrets versus la capacité d'une communication nuancée à propos d'une vaste gamme de sujets concrets. Les RAS qui exigent un contenu plus complexe forcent l'apprenant à sortir de sa zone de confort et de prendre des risques linguistiques, un élément essentiel en apprenant une langue.

Le CECR a servi de guide dans l'élaboration de ce programme d'études dans le développement des RAS et des indicateurs de réalisation. Le CECR définit 5 volets de l'apprentissage de la langue: la production orale, la compréhension orale, la production écrite, la compréhension écrite, et l'interaction. Nos RAS sont divisés dans les mêmes catégories:

⁶ Le *Cadre européen commun de référence* est le fruit d'une collaboration de presque 20 ans entre les pays siégeant au Conseil de l'Europe.

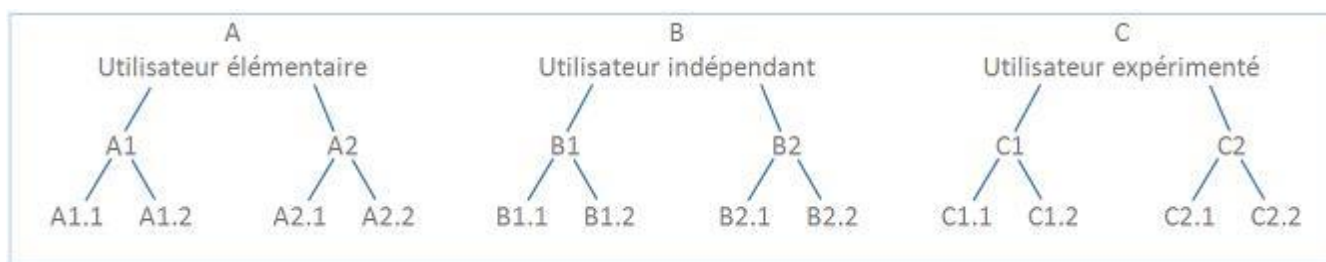
Tableau générique

En s'identifiant comme Francophile et apprenant en immersion française, et avec autonomie croissant,



À chaque niveau, on peut noter que le RAS x.1 fait référence à la communication orale spontanée. L'élève est présenté avec d'amples occasions pour se pratiquer au quotidien. De la même façon, le RAS x.2 s'occupe de la compréhension d'un texte et l'interprétation simple du contenu. Le RAS x.3 traite l'interaction. Dans ce document, il est entendu que l'on peut interagir à l'oral et à l'écrit, mais à l'intermédiaire, on se concentre surtout sur l'interaction orale. Le RAS x.4 traite la compréhension du texte (le contenu littéral et le contexte). Au niveau intermédiaire, on s'attend à ce que l'élève comprenne le contenu des textes de complexité croissante afin que ce dernier puisse ainsi développer sa capacité de faire des inférences extra textuelles. Le RAS x.5 s'adresse à la production écrite, et le x.6 parle du processus d'écriture. Les RAS sont les mêmes à tous les niveaux (7-9) dans tous les programmes, mais le niveau de maîtrise est défini avec les indicateurs de réussite qui se complexifient à mesure. En générale, les RAS tournent autour des niveaux élémentaires en 7e et 8e (A1.1-A2.2), et au niveau indépendant (B1) en 9e année.

Le CECR décrit le niveau de langue en termes de « seuil fonctionnel »; ces niveaux sont divisés à l'aide de l'arborescence ci-dessous:



Le DELF, un outil d'évaluation du CECR, qui est reconnu à travers le monde, est offert à nos élèves de 12e année dans les programmes d'immersion et français de base. Ayant bien atteint tous les résultats d'apprentissage des programmes de français immersion, l'élève devrait avoir acquis des compétences lui mettant dans une position de succès face à l'examen DELF au niveau B2.

La culture en immersion

La dimension culturelle

La culture et le développement de l'identité de l'élève restent au cœur du programme d'immersion. Le programme d'études du français en immersion offre à l'élève l'occasion d'explorer et de mieux comprendre les réalités de sa culture et celles du monde francophone, ainsi que la diversité culturelle qui nous entoure. Par le biais du français, l'élève construit son identité langagière, culturelle et personnelle qui va se renforcer au fil de son apprentissage.

L'objectif de ce programme d'études est de placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettront d'acquérir les compétences, les connaissances et les stratégies nécessaires pour communiquer et interagir en français de manière efficace et avec confiance. L'élève développe des compétences disciplinaires qui visent à « explorer et réfléchir » ainsi qu'à « créer et communiquer » afin de comprendre le lien entre la langue et la culture.

La sensibilisation à la langue française et aux cultures francophones et leur valorisation jouent un rôle important dans l'enseignement en immersion. L'élève prendra conscience des dimensions sociolinguistiques dans le cadre du programme d'études du français en immersion, afin d'être capable d'évoluer dans différentes situations socioculturelles.

(BC's new curriculum, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)

L'enseignant, modèle culturel et langagier

L'enseignant est un modèle culturel par excellence dans la vie des élèves. La fierté qu'il démontre pour la culture et pour la langue se transmet naturellement aux élèves. Il est donc important que l'enseignant soit porteur de culture en étant enthousiaste envers l'apprentissage du français et envers l'aspect culturel de la francophonie dans toutes ses variétés. Même s'ils ne sont pas toujours d'origine francophone, les enseignants en immersion se doivent d'avoir une passion d'apprendre la langue et de continuer à améliorer leur connaissance de celle-ci.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

La culture de classe

Pour faire de la classe un foyer culturel, il est primordial que la langue d'usage dans la salle soit le français et que des références culturelles soient visibles. Les élèves ont besoin de percevoir la classe comme une communauté d'apprenants dans laquelle ils sont encouragés à prendre des risques en tant qu'apprenant bilingue et où leurs efforts seront valorisés.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

La culture d'école

La culture en immersion provient de la synergie entre les diverses cultures francophones auxquelles les élèves sont exposés dans la classe et à l'extérieur de celle-ci ainsi que la culture propre aux élèves mêmes. Cette culture immersive se construit peu à peu, et c'est au moment où l'élève commence à percevoir la langue française comme étant un outil de communication hors de la classe qu'il arrive à comprendre la signification de son identité bilingue. Il est possible et fortement recommandé de créer une culture d'école en saisissant toutes les occasions possibles de souligner la présence de la francophonie dans l'école. En voici quelques exemples :

- Les enseignants en immersion parlent français entre eux et avec les élèves en tout temps
- D'autres adultes dans l'école sont encouragés à glisser des mots français de temps à autre
- Il y a beaucoup de livres et de revues de langue française bien en vue dans la bibliothèque et à d'autres endroits dans l'école
- Les travaux d'élèves en français sont affichés dans l'école
- Les annonces peuvent être diffusées partiellement en français
- Il y a des affiches en français dans les couloirs
- Les locaux dans l'école comportent des enseignes bilingues
- La musique française peut faire partie de l'ambiance dans l'école
- On souligne des fêtes importantes pour la francophonie

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Une leçon des peuples autochtones du Canada

Les peuples autochtones de la région atlantique et ceux des autres régions canadiennes peuvent nous en apprendre beaucoup sur la transmission de leurs connaissances et de leurs traditions. Leurs valeurs traditionnelles inspirent des façons d'établir un climat d'entraide, de respect et d'harmonie dans la classe pour arriver à :

- mieux se connaître et s'accepter ainsi que connaître et accepter ceux qui nous entourent;
- acquérir des connaissances sur les peuples autochtones ainsi que comprendre la spiritualité autochtone et la sagesse qui s'y rattache;
- développer l'appréciation artistique et la créativité ainsi qu'alimenter et enrichir la vie culturelle de tous les élèves;
- appuyer les apprentissages sur la nature et les valeurs écologiques;
- intégrer les perspectives et les connaissances autochtones à la pédagogie et à l'apprentissage.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

* La sensibilisation aux cultures se fait par l'intermédiaire de toutes les matières. Dans le contexte de chaque discipline scolaire, on peut attirer l'attention sur les traditions, les comportements et les façons de penser liés aux cultures francophones, autochtones ou autres.

* Mise en garde : Il faut faire attention aux stéréotypes culturels, par exemple, que tous les autochtones habitent dans des tipis ou que tous les francophones mangent des mets associés au sirop d'érable. Il faut choisir de préférence des activités authentiques qui reflètent une vision élargie de ce que sont l'histoire et l'évolution d'une culture.

(Adapté de *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2017.)

Définition d'un texte

Pour simplifier la présentation des RAS et des indicateurs de réalisation, le mot « texte » est utilisé dans un sens large et général. Dans ce document, le mot « texte » signifie n'importe quel événement langagier, soit oral, écrit, visuel ou numérique. Dans ce sens, une conversation, un poème, un roman, un échange en ligne, une affiche, ou une vidéo sont tous considérés étant des textes. L'usage de ce terme contribue à la reconnaissance que l'interprétation de ces œuvres, soient textes, nécessite des habiletés similaires et critiques, peu importe le format. Ce concept élargi du mot « texte » prend en considération les sources diverses d'information dont on se sert pour construire un sens.

Le temps de l'enseignement en immersion

Le programme d'immersion doit permettre aux élèves de s'approprier des structures linguistiques de façon naturelle par l'entremise de diverses situations authentiques. L'apprentissage explicite de la langue ne se fait pas en isolement, mais par le biais des matières qui y sont intégrées dans une planification transdisciplinaire. Tout comme le français est le moyen de communication et le véhicule d'apprentissage des matières, les matières servent de véhicule d'apprentissage de la langue. Cette approche interdisciplinaire permet de faire un apprentissage à la fois spécifique et global. Un aménagement du temps d'enseignement contribue alors, de façon importante, à la qualité de ces apprentissages.

Les allocations de temps recommandées par le Ministère sont énoncées ci-dessous.

Enseignement quotidien en français		
4e, 5e, 6e année / Français de base	7 ^e , 8 ^e , 9 ^e année Précoce / Moyenne / Tardive	10e, 11e, 12e ^e année
65% soit 3h 15 min. / 10% soit 30 min.	50% / 50% / 70% 2h 30 min. / 2h 30 min. / 4h 30 minutes	25% soit 1h 15 min.

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Volets	Niveaux cognitifs						Mesure
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		
	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer	
Production orale			x.1			x.1	27-32%
Compréhension orale			x.2	x.2			23-28%
Compréhension écrite			x.3			x.3	22-27%
Production écrite			x.4	x.4			18-23%
Interaction					x.5	x.6	4%
Total							100%

Cadre des résultats d'apprentissage

RAS 9.1 - PRODUCTION ORALE (spontanée)

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.1 - Parler spontanément à l'oral en continu dans diverses situations avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 9.1 – Parler spontanément à l'oral en continu dans diverses situations avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 10.1 - Communiquer spontanément à l'oral de façon efficace. RAS 10.2 - Produire une argumentation formelle en faisant valoir différentes perspectives.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. Parler spontanément à l'oral en continu à propos de sujets variés⁷ qui lui sont familiers ou nouveaux/imprévus (situations hypothétiques, sujets professionnels ou abstraits)
- b. Décrire, expliquer et comparer des sujets variés
- c. Avec confiance, exprimer et défendre son opinion/ses sentiments en donnant des justifications, exemples/détails, et en exposant les points contraires
- d. Expliquer un processus ou un mode d'emploi en détail avec un vocabulaire adapté au sujet
- e. Faire des comparaisons entre des sujets concrets et quelques sujets abstraits
- f. Utiliser une variété de structures de phrase comprenant des contenus grammaticaux appropriés pour son niveau¹
- g. Utiliser correctement le vocabulaire technique relatif au sujet (y compris dans ses autres cours dans le cadre du programme d'immersion)
- h. Produire des énoncés complexes qui font preuve d'un vocabulaire adéquat pour le sujet
- i. De façon régulière, prendre des risques linguistiques afin de promouvoir son développement linguistique personnel (réinvestit le vocabulaire qui lui est fourni, fait des essais avec des phrases plus complexes, etc.)
- j. S'exprimer volontairement en français avec ses enseignants et ses pairs
- k. Modifier son expression orale afin de corriger les erreurs qui lui sont signalées; se servir des outils d'autoévaluation qui lui sont fournis
- l. Avec appui, se fixer des buts en fonction de ses forces/défis linguistiques à l'oral, et en fonction des critères de réussite de la tâche et du niveau cible
- m. Se servir de stratégies (p. ex., périphrases) pour éviter l'anglais et pour rendre sa communication plus efficace
- n. Respecter la prononciation standard des mots de la langue française⁸
- o. Parler avec un ton et un langage respectueux (le non-verbal, des formes de politesse, une conscience de la diversité culturelle et sociale, etc.)
- p. Respecter des conventions grammaticales¹

NB Le bleu indique les indicateurs fondamentaux.

⁷ Au niveau A2.2 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

⁸ Il y a un respect pour des dialectes variés, mais ceci n'empêche pas la prononciation correcte des mots.

Élaboration

La communication orale spontanée est la base du développement des compétences linguistiques. Il faut donc y consacrer du temps en utilisant et en réutilisant la langue dans des contextes variés dans tous les cours. L'évaluation peut se faire de temps en temps. L'élève vise une communication efficace dans des situations authentiques de la vie et participe à la co-construction de critères de réussite.

- En 9^e année (immersion moyenne), la communication à l'oral arrive à un niveau de compétence qui permet à l'élève de se débrouiller dans la plupart des situations qu'il pourrait rencontrer dans un milieu français (B1), même s'il manque parfois de fluidité. Lorsqu'il a consolidé et acquis les compétences de base, il peut faire appel aux compétences nécessaires pour communiquer l'essentiel sans effort, ou avec un effort minime. Le niveau de confiance de l'élève augmente et il se débrouille en se servant de diverses stratégies, ce qui lui permet de nourrir son développement linguistique. L'élève corrige sur place les erreurs qui lui sont signalées afin d'acquérir des structures exactes et il tente d'élargir son vocabulaire. Sa communication est de plus en plus efficace, et son niveau d'aisance lui permet de s'exprimer oralement en continu, sans préparation, sur des sujets variés⁹. L'élève vise une expression claire et parfois détaillée, et il développe le contrôle des conventions linguistiques et grammaticales par rapport au niveau de complexité de sa parole, même si des erreurs sérieuses persistent.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant doit modéliser ces procédures d'une manière consistante :

1. Création d'un environnement confortable, sans pression, dans lequel l'élève prend des risques de s'exprimer en sachant qu'il n'est pas toujours évalué
2. Stratégies pour éviter l'usage de l'anglais à l'oral
 - a. Se servir de structures connues pour demander de l'aide (p. ex. : « comment dit-on...? », « pouvez-vous répéter/expliquer svp », etc.)
 - b. Utiliser des gestes, des synonymes, de brèves descriptions, des paraphrases, etc.
 - c. S'autoévaluer / réfléchir sur ses paroles en faisant des corrections, lorsque possible
 - d. Mettre en application un élément spécifique qui a été modélisé, tel que la syntaxe, les temps de verbe, etc. auquel l'élève porte attention dans une conversation informelle
3. Rétroactions correctives à l'oral par l'enseignant (pour plus d'information, voir le livre de Roy Lyster *Vers une approche intégrée en immersion*)
 - a. Si l'erreur traite d'un concept grammatical déjà présenté, l'enseignant peut indiquer à l'élève qu'il a fait une erreur, et l'inviter à réfléchir et à reformuler sa phrase.
 - b. Si l'erreur traite d'un nouveau concept, l'enseignant peut clairement indiquer la façon correcte de formuler la phrase.
 - c. Les élèves peuvent aussi se corriger les uns les autres.
4. Les 8 étapes à l'oral (de l'Approche neurolinguistique) comme méthode d'enseigner et de faire pratiquer un élément langagier de façon explicite, mais dans un contexte réel
 - a. Cette approche pourrait être utilisée lors de l'introduction ou de la révision d'un concept grammatical du niveau B1.

Comme dans sa langue maternelle, l'élève s'efforce de communiquer de façon respectueuse en tout temps. Ceci nécessite une réflexion critique sur le contenu de ses paroles afin de considérer leurs effets potentiels sur divers publics.

APPUIS :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour obtenir des documents d'appui à l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

⁹ Au niveau B1 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

RAS 9.2 - COMPRÉHENSION ORALE

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.2 – Écouter pour comprendre un message dans diverses situations avec une efficacité et une autonomie croissantes. ¹⁰	RAS 9.2 - Écouter pour comprendre un message dans diverses situations avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 10.3 - Analyser une variété de textes oraux complexes en se servant de stratégies pour construire un sens.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- Écouter attentivement dans le but de comprendre et d'interpréter un message
- Dégager les idées principales et des détails des textes courants et d'actualité, et les expliquer avec quelques détails/exemples
- Démontrer une compréhension juste d'un texte ou d'une discussion plus longue et complexe en résumant (6 ou 7 phrases à l'oral) et en citant des exemples
- Suivre des directives et instructions, parfois contenant du vocabulaire technique ou des informations précises
- Sélectionner des informations ou des détails pertinents selon ses besoins (se situer dans le temps et dans l'espace)
- Élaborer une réponse aux questions qui lui sont posées pour valider son niveau de compréhension
- Se servir de stratégies de compréhension avant, durant et après une écoute
- Se servir des outils d'autoévaluation qui lui sont fournis pour se fixer des buts
- Poser des questions pertinentes pour clarifier ou approfondir sa compréhension.
- Démontrer des compétences d'analyse et de critique de textes à son niveau¹¹
- Faire des liens avec le texte (avec sa vie personnelle, un autre texte, ou le monde)
- Reconnaître le point de vue du locuteur
- Distinguer des faits ou réalités externes ayant un effet sur le message transmis par rapport à la diversité, l'inclusion et l'égalité

NB Le bleu indique les indicateurs fondamentaux.

Élaboration

L'élève qui entre en 9^e année (immersion moyenne) développe l'automatisme de son écoute pour dégager les informations essentielles, ce qui est la base de la compréhension orale. L'élève peut comprendre une variété de messages lors de situations familières liées à sa vie quotidienne et certains messages dans de nouveaux contextes. Il commence à suivre des conversations plus complexes, et les échanges simples demandent peu d'effort.

À ce niveau, une écoute active est parfois nécessaire pour dégager le message principal (pour ne même pas parler de l'interprétation). L'élève peut perdre le fil lorsque le message contient du vocabulaire ou des structures moins familières, des bruits ou des distractions, ou lorsque le locuteur parle d'une façon qui n'est

¹⁰ Au niveau A2 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

¹¹ Pour cet indicateur, on se sert de textes plus courts qui sont accessibles pour l'élève (à son niveau ou en dessous, pas plus haut).

pas familière pour l'élève. En 9^e année (immersion moyenne), l'élève devrait travailler sa capacité à comprendre des échanges plus longs et plus complexes, et à en tirer le plus de détails possible. Avec le temps, l'élève pourra comprendre avec un moindre effort et concentrer ses efforts d'écoute sur l'analyse pour faire face aux situations d'écoute plus difficiles.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant devrait :

- Créer un environnement confortable, sans pression, dans lequel l'élève peut exercer ses compétences de compréhension de textes complexes en sachant qu'il n'est pas constamment évalué (la pratique régulière)
- Fournir des occasions régulières de mettre en application des stratégies d'écoute, et de réutiliser ses habiletés dans des contextes variés
- Varier le type et la complexité des textes étudiés (pas toujours familiers à l'élève, exposition aux dialectes régionaux variés)
- Poser des questions à divers niveaux cognitifs (voir les niveaux de Bloom au début de ce document);
 - Parfois poser des questions sur les faits concrets et le contenu spécifique d'un texte et poser des questions simples afin de vérifier une compréhension de base chez l'élève.
 - Poser quelques questions plus complexes demandant à l'élève de faire des inférences, des analyses ou des liens avec le texte. Cette pratique prépare l'élève pour les futures années d'études tout en développant la pensée critique et la compréhension auditive.

Lors d'une pratique d'écoute, comme n'importe quelle autre capacité, il faut faire travailler l'élève dans sa zone de développement proximale.

APPUIS :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour obtenir des documents d'appui à la pédagogie et un exemple de grille d'évaluation.
- Pour guider, l'enseignant peut viser des textes audios du niveau du CECR A2 (débutant – intermédiaire).
- Idées pour comment exploiter un texte audio : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/domc4.html.
- Le site Web <https://www.idello.org/fr> est très utile.
 - **Comment créer des groupes d'élèves pour partager les vidéos avec eux :**
Il y a une gamme de vidéos tutos sur YouTube qui montrent comment utiliser les fonctions différentes du site Web. Recherchez dans Google: « #Idello Tutos ».
 - **Comment faire une recherche pour trouver des vidéos au niveau approprié :**
Assurez-vous d'être sur le site Web [Idello.org/fr](https://www.idello.org/fr), puis appuyez sur « Explorer plus de 11 000 ressources » en haut. Parmi les filtres, sélectionnez :
 - i. « Niveau » ➡ « Intermédiaire – secondaire » ➡ « 9^e année (14-15 ans) »
 - ii. « Français langue seconde » ➡ « A2:Intermédiaire ou de survie »
 Certaines vidéos ont des outils pédagogiques qui donnent des idées pour bien exploiter les vidéos en classe, avec une démarche précisant quoi faire pendant une 1^{re} écoute, 2^e écoute, 3^e écoute, etc.
 - **Quelques suggestions de vidéos Idello pour la 9^e année :**

Titre de la série ou vidéo Idello	Niveau du CECR	Outil pédagogique?
Capitaine Canada 1 (série <i>Mega TFO</i>)	A2, B1	Oui
L'éléphant (série <i>Zoorama</i>)	A2, B1	Oui

RAS 9.3 - INTERACTION ORALE

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.3 – Interagir à l’oral dans diverses situations en s’adaptant à la situation de communication.	RAS 9.3 – Interagir à l’oral dans diverses situations en s’adaptant à la situation de communication.	RAS 10.8 - Se servir d’une variété de stratégies pour maintenir des échanges sur des sujets variés.

Indicateurs de réalisation

L’élève qui a atteint le résultat d’apprentissage spécifique peut :

- a. Participer à des conversations informelles sans préparation et avec aisance (y compris des activités de mise en scène/jeu de rôle)
- b. Communiquer en français en tout temps avec son enseignant et ses pairs, de façon volontaire et indépendante
- c. Partager, obtenir et clarifier des informations précises et détaillées dans diverses situations (situations inhabituelles, matières précises, etc.)
- d. Écouter attentivement dans le but de comprendre (le plus complètement possible) et de répondre
- e. Prendre part à un échange sur des sujets abstraits
- f. Poser des questions et faire des commentaires pertinents, dans le but de susciter une réponse ou d’obtenir de l’information
- g. Répondre aux questions qui lui sont posées (sur des sujets qui lui sont familiers)
- h. Lorsqu’il est invité, prendre des risques linguistiques afin de promouvoir son développement linguistique personnel
- i. Résumer les points principaux d’un échange afin de confirmer les faits, et confirmer ou questionner le point de vue de l’autre
- j. Discuter d’un problème ou d’un conflit et proposer une solution ou un compromis
- k. Modifier son expression orale afin de corriger les erreurs qui lui sont signalées
- l. Porter une attention à l’organisation de ses idées avec appui (p. ex. : en se servant des notes, en répondant directement à une question)
- m. Interagir avec un ton et un langage respectueux (le non-verbal, des formes de politesse, une réponse quand on lui adresse la parole, une conscience de la diversité culturelle et sociale, etc.)
- n. Développer une conscience des normes sociolinguistiques et de diversité linguistique, sociale et culturelle, en faisant preuve de respect
- o. Se pratiquer à exercer de multiples capacités langagières simultanément (prendre des notes en écoutant)

NB Le bleu indique les indicateurs fondamentaux.

Élaboration

L’interaction à l’oral nécessite une concentration et des habiletés différentes que pour s’exprimer simplement sur un sujet. Un élément clé pour assurer des interactions de plus en plus riches est une écoute active. L’enseignant outille les élèves de stratégies d’écoute et leur offre l’occasion de les mettre en pratique de façon régulière, et dans divers contextes. En 9^e année (immersion moyenne), l’élève a déjà beaucoup plus d’expérience avec cette sorte de communication dans sa langue maternelle qu’en français, ce qui crée un grand écart avec sa capacité d’interagir dans sa langue seconde. Pour assurer le développement rapide des

capacités d'interaction en langue seconde, il est essentiel d'y investir du temps au quotidien. Sa communication est de plus en plus efficace, et son niveau d'aisance lui permet de s'engager, sans préparation, dans des conversations aux sujets variés¹².

L'interaction traite aussi la capacité de l'élève de gérer simultanément son écoute, sa parole, sa lecture et ses pensées. Une gestion efficace de plusieurs capacités langagières nécessite un haut degré d'automatisme. Ce RAS repose donc sur les 4 autres compétences (PO, CO, PÉ, CÉ). Afin de stimuler le développement de la capacité d'interaction (orale et écrite) de l'élève, l'enseignant peut se servir d'activités demandant deux habiletés ou plus. Par exemple :

- Faire des échanges brefs à l'oral, ou faire parler des élèves entre eux à l'écrit à l'aide de la technologie (pourvu que le sujet touche l'élève de près)
- Écouter ou visionner un texte et prendre des notes en même temps afin de pouvoir répondre à l'oral sans délai
- Remplir un formulaire ou répondre à une série de questions dans le cadre d'une entrevue ou d'un jeu de rôle

De plus, l'exposition aux textes juste au-delà du niveau de l'élève fait appel à son interaction avec l'information, car l'élève doit tirer un sens sans se laisser bloquer par des lacunes de compréhension. Finalement, l'exposition à une grande variété de textes (divers genres, types, niveaux, contenus et origines) enrichira le développement des habiletés langagières globales de l'élève et de l'enseignant.

Lorsqu'on interagit avec les autres, il est parfois tentant d'avoir recours à l'anglais, car l'effort nécessaire pour communiquer avec précision peut être demandant, mais il faut éviter d'en faire une habitude. Avec la pratique quotidienne, l'attente que la langue de communication est le français, et l'aide de la métacognition/l'autoévaluation, l'élève deviendra de plus en plus autonome et efficace dans ses interactions.

Pour assurer le succès des élèves, voici des astuces à modéliser :

- La mise en application quotidienne – Chaque jour, donnez l'occasion aux élèves de parler entre eux pendant au moins 5 à 10 minutes. On peut proposer des sujets ou des situations d'échange, ou on peut parfois les laisser jaser.
- L'attente de communiquer en français – Lorsqu'un élève parle en anglais, on peut avoir recours à plusieurs stratégies, tout en tenant compte du contexte afin de ne pas gêner l'élève devant ses pairs :
 - Lui rappeler des attentes; un tableau d'ancrage affiché dans la classe serait un outil précieux à cet égard
 - Reconnaître l'influence de sa langue maternelle et de son sens d'un mot ou d'une phrase cible; paraphraser en français pour appuyer le développement du vocabulaire et des structures en français
 - Lui donner les mots et le faire répéter (dans le cas où il s'agit d'un manque de capacité ou de vocabulaire)
 - Ne pas répondre à la question et indiquer qu'il doit demander en français avant (surtout si l'élève a l'habitude d'ignorer la consigne)

***Il est de la plus haute importance que l'enseignant NE SE CONTENTE PAS (c.-à-d. n'accepte pas) de communiquer avec ses élèves en anglais. Les exceptions à cette bonne habitude sont rares à ce niveau.

Pour assurer le succès des élèves :

- Les élèves doivent **pouvoir s'engager** dans des interactions **variées souvent**, mais être **évalués seulement de temps en temps**.
- L'interaction ne devrait **pas être évaluée comme une compétence à elle seule**. L'interaction est évaluée dans le cadre des autres compétences (p. ex., l'interaction en production orale, ou en compréhension écrite). Dans ce sens, on n'accorde pas nécessairement de note à la compétence d'interaction en soi, mais lorsqu'on évalue les autres compétences, on s'assure d'engager l'élève à les exercer dans des situations interactives au lieu d'avoir uniquement des contextes de communication à sens unique.

¹² Au niveau B1 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

- Ce RAS vise à ce que l'élève exerce de multiples capacités en même temps. Pour cette raison, il n'y a pas de grille d'évaluation pour ce RAS. Donc, **on peut retrouver les rubriques d'évaluation pour l'Interaction au bas des autres grilles d'évaluation** pour ces autres RAS : 9.1 Production orale spontanée, 9.2 Compréhension orale, 9.4 Compréhension écrite, et 9.5 Production écrite.
- Ce RAS pourrait être évalué à l'aide d'observations faites par l'enseignant, mais l'autoévaluation faite par l'élève est également importante. Afin d'augmenter l'efficacité et l'autonomie, l'élève doit pouvoir identifier ce qui lui pose un défi et ce qu'il trouve facile. Ensuite, il doit pouvoir identifier et appliquer des solutions et des pistes de travail et se fixer des buts. La métacognition est un élément important dans le développement linguistique et l'acquisition d'une langue seconde; une bonne connaissance du CECR s'assure que l'élève soit bien outillé pour se situer sur l'échelle et fixer des buts appropriés.

APPUI :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour obtenir des documents d'appui à la pédagogie et à l'évaluation.

L'Interaction dans RAS 9.1 Production orale spontanée

- Voir le bas de la grille d'évaluation 9.1 pour des idées de critères d'évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca).
- L'enseignant peut circuler avec la grille d'évaluation ou s'asseoir avec un groupe par classe, ou un à la fois, etc.
- Possible d'évaluer plusieurs élèves en même temps si on les place en groupes pour discuter.
- Tremplins pour les discussions spontanées : actualités, courtes histoires, magazine, site Web Idélo, site Web Curio, texte *J'ai beaucoup à dire*.
- Table ronde avec l'enseignant, où on donne un texte d'écoute ou écrit, un texte par groupe (chaque groupe a un texte différent).
- Jeux de communication spontanée, jeux de société avec un dé lancé, les élèves avancent sur le tableau et tombent sur des sujets familiers à discuter, comme « quel est ton pire cauchemar », etc.
- Chaque groupe devient expert sur un sujet, ensuite partage avec un autre groupe.
- Pour assurer que tout le monde parle, on peut utiliser des « bâtons de parole » (voir le Portail Learn).
- Questions pour aider la discussion : As-tu compris l'essentiel du texte? Es-tu d'accord et pourquoi?
- Jeux de rôle représentatifs de situations authentiques.

L'Interaction dans RAS 9.2 Compréhension orale

- Voir le bas de la grille d'évaluation 9.2 pour des idées de critères d'évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca).
- Idées de ressources pour retrouver des documents sonores : actualités, site Web Idélo, site Web Curio, Radio-Canada.
- Écouter une vidéo, prendre des notes, partager son opinion avec un camarade de classe.
- Utiliser un système d'autocollants pour noter les questions, des idées, des liens pour ensuite en discuter.
- Faire plusieurs écoutes et bâtir sur les idées comprises.
- Peut donner brièvement des raisons et des explications relatives à des opinions, des projets et des actions, afin de démontrer ce qu'il a compris.

L'Interaction dans RAS 9.4 Compréhension écrite

- Voir le bas de la grille d'évaluation 9.4 pour des idées de critères d'évaluation (sur le disque Google ou learn.edu.pe.ca).
- Commencer avec un texte écrit avec diagrammes à l'appui, puis diviser la classe en groupes; chaque groupe devient expert d'un paragraphe et partage avec la classe pour clarifier le texte au complet.
- Cartes de discussions : l'ensemble se nomme « Mes 3 au quotidien » (sur learn.pe.ca ou disque google). Ce sont des cartes à piger et à répondre, en groupe, pour les textes courants et littéraires.
 - Exemple de question pour textes narratifs (littéraires) :
 - Décris les caractéristiques physiques et psychologiques du personnage principal.
 - Exemple de question pour textes courants :
 - Est-ce que ce sujet t'intéresse particulièrement? Pourquoi ou pourquoi pas?

RAS 9.4 - COMPRÉHENSION ÉCRITE

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.4 - Lire pour comprendre un message avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 9.4 - Lire pour comprendre un message avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 10.4 - Analyser le message et l'efficacité d'un texte par rapport à un objectif. RAS 10.5 - Juger de l'impact du message d'un texte.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. Lire et comprendre une grande variété de textes écrits¹³ d'usage courant (textes plus longs et complexes, comportant du vocabulaire technique adapté à un sujet, textes employant des temps verbaux moins communs à l'occasion, etc.)
- b. Dégager et expliquer les messages principaux d'un texte, et citer quelques exemples/détails
- c. Repérer des informations et des détails précis dans un texte de façon autonome et avec aisance
- d. Expliquer et justifier son opinion sur un texte en citant un point/une idée contraire
- e. Faire des liens avec les textes en s'appuyant sur ses expériences personnelles et le monde qui l'entoure
- f. Démontrer des compétences d'analyse et de critique de textes à son niveau
- g. Sélectionner et employer des stratégies pour approfondir sa compréhension
- h. Évaluer l'efficacité d'un texte selon les 6 traits d'écriture : la fluidité, le choix de mots, les idées, la structure, la voix, et les conventions linguistiques¹⁴
- i. Agir pour faire valoriser la diversité sociale et culturelle sous toutes ses formes à partir de sa lecture
- j. Identifier les éléments d'un texte qui pourraient influencer l'interprétation (les idées du biais, préjugé, stéréotype, etc.)
- k. Expliquer l'impact des expériences/connaissances antérieures de l'auditoire (le contexte)

NB Le bleu indique les indicateurs fondamentaux.

Élaboration

Ce RAS concerne la compréhension de textes écrits, pour des buts variés. Voici quelques-uns de ces buts : la compréhension du message, l'interprétation d'un message, l'analyse des éléments techniques du texte et de l'impact du texte. L'élève de 9^e année (immersion moyenne) doit être capable de lire et de comprendre un texte¹⁵ au niveau littéral, et aussi être capable d'effectuer une analyse simple du texte.

Le niveau de complexité et la longueur des textes devraient être choisis en fonction du but (travailler son efficacité de compréhension littérale vs interpréter/analyser). Grâce aux multiples occasions d'interpréter des textes de référence, l'élève devient plus efficace dans ses analyses, et l'analyse des textes se fait avec encore plus de profondeur. Cependant, la plupart du temps doit être consacré à la lecture à base de tâche d'action ou reliée à un contexte authentique. L'analyse littéraire ne fait pas partie de ce contexte, sauf pour des textes courts reliés à la vie actuelle de l'élève (p. ex. : poème en lien avec le jour du Souvenir).

¹³ Voir la définition élargie du mot « texte » à la page 36 de ce document.

¹⁴ Voir Annexe 1, « Continuum de conventions grammaticales pour l'intermédiaire »

¹⁵ Au niveau A2 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

Période de lecture indépendante et régulière : Cette pratique est recommandée à tous les niveaux d'études en langue seconde. L'enseignant modélise sa lecture d'une façon explicite. Par exemple, on peut modéliser comment choisir un livre, comment laisser un livre qu'on n'aime pas, des stratégies de dépannage pour assurer une compréhension globale, le partage d'extraits préférés, la lecture à haute voix afin de travailler la prononciation et l'expression, etc. Puisque la lecture fait partie de notre vie quotidienne, l'élève peut cultiver son goût de lire en français quand on lui accorde le choix de texte. Durant cette période, l'élève est encouragé à lire quelque chose qui l'intéresse. Le contenu et le format ont peu d'importance, car le but est tout simplement de lire. Le contenu lu par l'élève durant ces périodes n'est pas forcément évalué, et certainement pas à tous les jours. Cependant, l'enseignant pourrait demander à l'élève de réagir à ce qu'il a lu, soit à l'écrit ou à l'oral (individuel ou en groupes). Des suivis stratégiques de cette sorte sont encouragés.

Exemples de questions ouvertes pour répondre à une lecture

- **Compréhension**
 - À quel personnage t'identifies-tu? Pourquoi?
 - Peux-tu décrire les personnages de l'histoire? (Traits physiques et traits de caractère)
 - Nomme une information que tu as apprise à la lecture du texte.
 - Peux-tu identifier l'élément déclencheur?
 - Peux-tu décrire la fin de l'histoire?
- **Interprétation**
 - À quel personnage t'identifies-tu? Pourquoi?
 - Nomme un sentiment éprouvé par le personnage avec un passage pour le justifier.
 - Trouve un événement de ta vie qui ressemble à l'histoire. Explique.
 - Quel est le moment le plus important de l'histoire? Explique pourquoi.
 - Crois-tu que l'histoire est vraie ou réaliste? Pourquoi?

Pour assurer le succès des élèves, ils doivent avoir la chance de :

- Lire une grande variété de textes de sources, genres et types variés (voir le document « *Continuum des genres de textes à l'étude* »)
- Mettre en application les capacités visées sans toujours être évalués
- Travailler en pairs ou en groupes afin de développer la pensée critique chez les élèves en écoutant les points de vue de ses pairs.
- Choisir certains des textes qu'ils analysent
- Choisir à quelles questions répondre (l'enseignant fournit plusieurs questions d'analyse de haut niveau¹⁶)
 - ❖ La pratique d'incorporer le choix dans n'importe quel domaine augmente le niveau d'engagement de l'élève.

En ce qui concerne la lecture dans le but d'examiner et d'expliquer l'impact d'un texte, on veut emmener les élèves à critiquer, à aller plus loin que la compréhension du message. Cette habileté aide à former des consommateurs de média informés. L'élève de 9^e année est en train de cultiver ses capacités de compréhension et de critique.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant peut modéliser comment analyser les techniques d'auteur, comme le choix de mots et de vocabulaire, les structures de phrase, les structures des paragraphes, le langage figuratif, l'intrigue et son rythme, le ton, les émotions, les effets du texte, le but de l'auteur, le genre, les thèmes, etc.

Les commentaires des élèves sur l'impact d'un texte vont varier énormément d'un élève à l'autre. Leurs connaissances et expériences antérieures, leur culture, le contexte de la lecture et les événements et réalités actuelles qui les entourent auront une influence. Le partage en groupes ou avec un partenaire est encouragé.

APPUIS :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour consulter des documents d'appui à la pédagogie et un exemple de grille d'évaluation

¹⁶ La taxonomie de Bloom.

RAS 9.5 - PRODUCTION ÉCRITE

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.5 - Créer des textes pour transmettre un message avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 9.5 - Créer des textes pour transmettre un message avec une efficacité et une autonomie croissantes.	RAS 10.6 - Créer une variété de textes complexes pour des buts et des auditoires variés.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. Créer une variété de textes d'usage courant pour communiquer un message, parfois complexes et détaillés
- b. Produire des textes variés de façon autonome.
- c. Créer quelques textes littéraires¹⁷ avec appui
- d. Produire des textes plus complexes/longs avec appui (et à l'aide du processus d'écriture – voir RAS 7.6)
- e. Préciser, développer et appuyer son sujet
- f. Décrire au présent, au passé et au futur, des événements, activités, personnes, objets ou lieux, et des situations possibles/hypothétiques
- g. Exprimer et expliquer un sentiment en offrant plusieurs détails/exemples
- h. Faire face à un conflit par écrit, y compris l'identification de l'enjeu, la déclaration de son avis, et la proposition de solutions
- i. Obtenir ou fournir des informations selon un besoin (p. ex. : faits simples, coordonnées, date, lieu, sentiment du destinataire)
- j. Démontrer une attention à l'organisation de ses idées (ordre logique, mots de transition, regroupement d'idées similaires, etc.)
- k. Démontrer une attention à la clarté et à la cohérence
- l. Respecter l'intention de l'écriture (y compris des formulaires à remplir; comprendre l'importance de la précision dans l'intention)
- m. S'autoévaluer selon les critères préétablis

NB Le bleu indique les indicateurs fondamentaux.

¹⁷ Veuillez consulter le continuum des genres.

L'élève qui termine la 9^e année (immersion moyenne) peut écrire des textes variés à propos de sujets familiers et y incorporer des détails. Il peut aussi écrire des sujets d'intérêt personnels/professionnels et certains sujets relativement familiers (de connaissance générale). Le niveau de précision linguistique est en croissance, et l'élève a maîtrisé plusieurs concepts de base (au niveau A1, certains A2). Au cours de l'année, l'élève développe de l'aisance en écrivant fréquemment dans des situations authentiques; il tente de s'exprimer de façon précise et il fait des essais avec de nouvelles structures de phrase. En même temps, il essaie de maintenir un niveau de précision raisonnable¹⁸ et d'augmenter ses connaissances et son emploi d'outils d'appui à ce sujet. L'élève vise une communication de plus en plus efficace, soit pouvoir passer son message avec le plus de précision et le moins d'effort possible (plus d'aisance et d'automatisme). Il est capable de réviser certains aspects de ses textes de façon autonome en se référant aux critères de succès préétablis.

Conseils pour enseignants :

1. L'élève produit **une variété de productions** (voir le document « Continuum de genres de textes à l'étude » ainsi que le Référentiel de programmes CECR).
 - a. Il est essentiel de prioriser des textes d'usage courant et des textes qui sont reliés à une situation d'écriture authentique (tâche d'action).
 - b. Pour que la capacité et le niveau d'aisance de l'élève augmentent, il faut que l'élève écrive des textes de types variés au cours de l'année. Ces techniques vont promouvoir l'écriture dans la zone de développement proximale de l'élève, c'est-à-dire juste un peu au-delà de la capacité actuelle de l'élève.
2. L'élève a parfois la **liberté créative** de choisir son sujet, type de texte, etc. Il ne faut pas négliger les occasions de choix parmi certaines tâches communes.
3. **Pratique de l'écriture sans évaluation :**
 - a. L'élève garde un cahier d'écriture dans lequel il écrit pour une dizaine de minutes au moins deux fois par semaine. L'enseignant s'efforce de créer un environnement confortable, sans pression, dans lequel l'élève peut produire des textes en sachant qu'il n'est pas constamment évalué. Ceci pourrait se faire en donnant une période brève (10 minutes ou moins) pour l'écriture libre et non évaluée dans son cahier. Grâce aux multiples occasions d'écrire, l'élève devient plus efficace dans son expression écrite, et cette tâche devient plus riche.

APPUIS :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour obtenir le « Continuum des genres de textes à l'étude », ainsi que des documents d'appui à la pédagogie et à l'évaluation.

¹⁸ Au niveau B1 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

RAS 9.6 - PRODUCTION ÉCRITE

8 ^e année	9 ^e année	10 ^e année
RAS 8.6 - S'engager dans le processus d'écriture.	RAS 9.6 – S'engager dans le processus d'écriture.	RAS 10.7 - Enrichir les textes par l'application du processus d'écriture et la formulation d'une rétroaction critique.

Indicateurs de réalisation

L'élève qui a atteint le résultat d'apprentissage spécifique peut :

- a. S'inspirer d'un texte mentor pour reproduire le type, le style ou la structure dans son propre texte
- b. S'engager dans le processus de révision en visant le(s) trait(s) prédéterminé(s)
- c. Améliorer son texte en travaillant sur les 6 traits d'écriture (un à la fois) : la fluidité, le choix de mots, les idées, la structure, la voix, et les conventions linguistiques (l'évolution du texte est évidente dans plusieurs ébauches)
- d. Se servir des outils d'autoévaluation qui lui sont fournis pour se fixer des buts
- e. Se servir d'outils de correction de façon indépendante
- f. Réfléchir sur son progrès, ses forces et ses défis comme auteur; partager ses opinions lors de conversations informelles.
- g. Expliquer son processus de révision (enseignant peut modéliser auparavant)
- h. Employer des outils de correction avec une autonomie et une efficacité croissantes pour s'assurer de respecter les règles de conventions linguistiques¹⁹
- i. Collaborer respectueusement avec ses pairs afin de produire de la rétroaction spécifique
- j. Effectuer des modifications à ses œuvres après avoir reçu une rétroaction spécifique de son enseignant et de ses pairs (ou justifier le refus d'une suggestion)

¹⁹ Au niveau B1 du CECR. Veuillez consulter le référentiel de programmes.

Élaboration

Ce RAS cible l'écriture pour développer l'esprit critique et l'habitude d'autoévaluation chez l'élève pour favoriser une attitude de croissance. La capacité de produire et de transmettre de la rétroaction critique est en développement chez l'élève, et c'est une habileté très importante pour la vie, surtout qu'elle va varier énormément d'un élève à l'autre.

- L'élève de 9^e année (immersion moyenne) a la maturité d'écouter et de considérer de la rétroaction provenant de différentes sources. Il écoute la rétroaction de façon attentive et ouverte, et décide par la suite comment procéder avec ses travaux (apporter des modifications ou non). Il s'engage dans le processus d'écriture de façon autonome, et il accomplit les tâches reliées à chaque étape indépendamment, en faisant appel à des ressources externes pour l'appuyer dans le processus. Si nécessaire, l'élève demande de l'aide afin de se réorienter.

Pour assurer le succès des élèves, l'enseignant peut modéliser :

- Comment donner de la rétroaction sous des formes différentes, par exemple :
 - Quels éléments sont à travailler / modifier / investiguer / rechercher pour améliorer son travail
 - Questionner d'une façon stratégique, pour inciter les élèves à réfléchir sur comment ils peuvent s'améliorer aussi (métacognition)
 - Questionner avec confiance et respect, surtout quand on fournit de la rétroaction pour ses pairs (communiquer de manière appropriée); même si c'est normal de ne pas toujours être d'accord avec une rétroaction, l'élève doit pouvoir en discuter avec maturité
- Comment analyser les techniques d'auteur, comme le choix de mots et de vocabulaire, les structures de phrase, les structures des paragraphes, le langage figuratif, l'intrigue et son rythme, le ton, les émotions, les effets du texte, le but de l'auteur, le genre, les thèmes, etc.
- Comment utiliser ses connaissances antérieures, ses expériences personnelles, sa culture, le contexte de la lecture et les événements et réalités actuelles qui l'entourent pour enrichir ses textes.

APPUIS :

- Le Portail Learn (learn.edu.pe.ca) pour obtenir le « Continuum des genres de textes à l'étude », ainsi que des documents d'appui à la pédagogie et un exemple de grille d'évaluation
- Site Web avec questions métacognitives (défilez vers le bas, vers le milieu de la page, « 10 questions à poser aux enfants et adolescents pour apprendre à apprendre » : <https://apprendre-reviser-memoriser.fr/metacognition-questions-apprendre-apprendre/>)
- À la fin de cette page Web, il y a un tableau sur la rétroaction, « les à faire et à ne pas faire » : <http://innovation.sainteanne.ca/comment-donner-une-retroaction-efficace-aux-eleves/>
- Excellent document qui renseigne sur les Éléments d'écriture (une traduction de « Writing Traits ») : http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod33_elements_ecriture.pdf
- Penny Kittle est une experte sur les ateliers d'écriture. Voici un document (en anglais), disponible sur son site Web, qui donne des conseils aux enseignants pour réussir : http://pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop_Handouts/elementsofreadingworkshop.pdf
http://pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop_Handouts/WBT-2014-June-Kittle.pdf
- Vidéo de Penny Kittle qui fait une conférence individuelle (en anglais) : <http://pennykittle.net/index.php?page=writing-conference-videos>

Conseils pour enseignants :

1. Le **processus d'écriture** (voir diagramme ci-dessous) est parfois suivi au complet; d'autres fois, l'enseignant va en cibler une portion. Certaines productions écrites ne sont pas évaluées de façon sommative.
2. Modèle **atelier** avec mini-leçons :
 - a. L'enseignant présente des **mini-leçons** ciblant un des 6 traits d'écriture ou une composante du processus d'écriture dans un contexte d'analyse d'un texte mentor. L'enseignant modélise sa pensée à haute voix (*think aloud*) afin d'exposer son processus critique. Ensuite, la pratique partagée ou la pratique indépendante aide l'élève à développer ses propres capacités critiques. Cette portion d'enseignement explicite est suivie d'une **période de travail indépendant d'au moins 30 minutes**, durant laquelle l'élève s'engage dans le processus d'écriture. L'enseignant accompagne les élèves à l'aide des **conférences individuelles**. Ces dernières permettent à l'enseignant de suivre de près le progrès de chaque élève par rapport à ses buts et aux consignes données, et servent d'occasion de fournir de la rétroaction spécifique à l'élève et adaptée à ses besoins. L'enseignant se sert du modèle atelier afin de fournir à l'élève des occasions fréquentes pour travailler son écriture, et ce, de façon stratégique et productive.

