



**Projet d'évaluation au niveau  
des années intermédiaires  
Compréhension en lecture et  
écriture de textes informatifs  
8<sup>e</sup> année**

Document d'appui  
à l'intention des enseignants

Programme français



---

**PROJET D'ÉVALUATION  
AU NIVEAU DES ANNÉES INTERMÉDIAIRES  
COMPRÉHENSION EN LECTURE ET  
ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS, 8<sup>e</sup> ANNÉE**

*Document d'appui à l'intention des enseignants*

Programme français

**2017**

Éducation et Formation Manitoba

---

## Données de catalogage avant publication — Éducation et Formation Manitoba

448.2076      Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires : compréhension en lecture et écriture de textes informatifs, 8<sup>e</sup> année : document d'appui à l'intention des enseignants : programme français.

Inclut des références bibliographiques.

ISBN-13 : 978-0-7711-3638-2

ISBN-10 : 0-7711-3638-2

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (École moyenne) – Manitoba – Évaluation.
2. Lecture – Compréhension – Manitoba – Évaluation.
3. Français (Langue) – Composition et exercices – Évaluation. I. Manitoba. Éducation et Formation Manitoba.

Tous droits réservés © 2017, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation et de la Formation.

Éducation et Formation Manitoba  
Division du Bureau de l'éducation française  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Note : Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes.

Tous les efforts ont été faits pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*, notamment par la mention de la source du matériel. Si le lecteur relevait une omission ou une erreur, nous le prions d'en informer Éducation et Formation Manitoba.

Les exemples fournis dans le présent document sont des textes authentiques écrits par des élèves de 8<sup>e</sup> année. Tous les droits ont été libérés par les élèves.

La reproduction de ce document à des fins éducationnelles est autorisée à condition que la source soit mentionnée. Toute autre reproduction est interdite.

Le présent document est également affiché sur le site Web d'Éducation et Formation Manitoba à [http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/eval/eval\\_7\\_8.html](http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/eval/eval_7_8.html).

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>Section 1 : Introduction</b> .....	<b>1</b>
Aperçu de la politique de l'évaluation au niveau des années intermédiaires .....	3
<b>Section 2 : Évaluation en classe</b> .....	<b>5</b>
Évaluation formative .....	7
Évaluation sommative .....	8
Ressources pour l'évaluation en classe .....	9
<b>Section 3 : Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs</b> .....	<b>11</b>
Raison d'être des compétences de base en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs .....	13
Compréhension en lecture .....	14
Orientations générales .....	14
Questions essentielles .....	14
Rapport provincial sur la performance de l'élève .....	16
Modèle du rapport provincial .....	17
Textes points de repère et tâches-types pour la compréhension en lecture .....	18
La corrida .....	19
Violon à vendre .....	20
Vous connaissez la dernière? .....	24
Coup d'œil national .....	26
Première tâche-type .....	27
Deuxième tâche-type .....	31
Troisième tâche-type .....	36
Quatrième tâche-type .....	39
Ressources pour la compréhension en lecture .....	41
Écriture de textes informatifs .....	42
Orientations générales .....	42
Rapport provincial sur la performance de l'élève .....	43
Modèle du rapport provincial .....	44
Copies-types pour l'écriture de textes informatifs .....	45
Première copie-type .....	46
Deuxième copie-type .....	48
Troisième copie-type .....	50
Ressources pour l'écriture de textes informatifs .....	53
<b>Section 4 : Utilisation des données d'évaluation sommative</b> .....	<b>55</b>
Salle de classe .....	57
École et division scolaire .....	57
Province .....	58
<b>Section 5 : Références</b> .....	<b>59</b>
Évaluation en classe .....	61
Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs .....	62



---

## ***SECTION 1 : INTRODUCTION***

---

Aperçu de la politique de l'évaluation au niveau des années intermédiaires .....3





# INTRODUCTION

## Aperçu de la politique de l'évaluation au niveau des années intermédiaires

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba a élaboré une Politique d'évaluation au niveau des années intermédiaires, publiée dans *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture, en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires* (2015). Cette politique s'adresse à tous les élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années fréquentant les écoles financées par la province. L'évaluation de la performance des élèves est essentielle pour orienter le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le but principal de cette politique est d'améliorer l'apprentissage et l'engagement de l'élève par des méthodes d'évaluation en classe qui sensibilisent les élèves et leur donnent confiance en matière d'apprentissage. Les recherches démontrent que l'évaluation formative (évaluation *au service de* et *en tant qu'apprentissage*\*) peut améliorer la qualité et le rendement scolaire des élèves ainsi que leur engagement scolaire.

Le deuxième objectif est de faire la synthèse et de communiquer des renseignements de nature sommative sur les niveaux de rendement que les élèves des années intermédiaires ont atteints à la fin janvier dans des domaines clés. Ces domaines clés reposent sur ce que la plupart des Manitobains considèrent essentiel pour tous les élèves — des habiletés raisonnables en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'un degré d'engagement raisonnable des élèves.

---

\* L'évaluation *au service de* l'apprentissage se rapporte aux processus d'évaluation qui aident l'enseignant au niveau de la planification de l'enseignement et de l'enseignement différencié qui offrent une rétroaction sur l'enseignement et l'apprentissage, et qui accroissent la motivation et l'engagement des élèves relatifs à l'apprentissage. L'évaluation *en tant qu'apprentissage* est axée sur le processus de réflexion de l'élève avant, pendant et après l'apprentissage. Les élèves réfléchissent sur leur apprentissage et modifient leur raisonnement ou leur comportement pour approfondir leur compréhension. Cette autorégulation est essentielle au développement des compétences d'apprentissage indépendantes et autonomes que les élèves doivent posséder afin de bien fonctionner dans un monde qui change constamment. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage*. Winnipeg, Division des programmes scolaires, 2006.)

Les données de cette évaluation sommative (évaluation *de l'apprentissage*) visent deux auditoires différents. L'un représente l'équipe d'apprentissage formée de l'enseignant, de l'élève et des parents. La synthèse de la performance de chaque élève communiquée en janvier peut servir à planifier les étapes suivantes de l'apprentissage de l'élève et à favoriser le dialogue avec les parents.\* L'autre représente l'école, la division scolaire, le Ministère et le public en général, qui peuvent utiliser les renseignements pour relever des tendances et prendre des décisions relativement aux ressources qui permettraient de soutenir et d'améliorer l'apprentissage des élèves.

---

\* Dans le présent document, le mot « parents » désigne les deux parents ou les tuteurs d'un enfant; on l'utilise en étant bien conscient du fait que, dans certains cas, un seul parent participe à l'éducation de l'enfant.

---

## **SECTION 2 : ÉVALUATION EN CLASSE**

---

Évaluation formative .....	7
Évaluation sommative.....	8
Ressources pour l'évaluation en classe .....	9



# ÉVALUATION EN CLASSE

---

## Évaluation formative

Le terme « évaluation formative » n'est pas nouveau, mais son sens change en fonction des recherches sur les moyens dont l'évaluation améliore l'apprentissage. Quand les éducateurs ont ajouté ce terme à leur vocabulaire dans les années 1960, il reflétait une évaluation faite surtout une fois les activités d'apprentissage terminées et menant par la suite à des ajustements au processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Avec des nouveaux projets de recherche et une collaboration grandissante sur les initiatives d'évaluation au sein des organismes éducationnels internationaux, la définition s'est élargie. Nous considérons présentement *l'évaluation formative* comme étant l'ensemble des renseignements recueillis par les enseignants et les élèves pendant, aussi bien qu'après, le processus d'apprentissage et qui sert à faire progresser les apprenants. Cette évaluation externe *au service de* l'apprentissage, menée par l'enseignant, favorise une évaluation interne *en tant qu'*apprentissage chez l'élève.

Les recherches démontrent que les stratégies suivantes sont particulièrement efficaces lorsque les enseignants s'en servent pour informer les élèves et adapter leur enseignement :

- préciser les intentions d'apprentissage et les critères de réussite et les communiquer aux élèves
- orchestrer les discussions de classe, les questions et les activités d'apprentissage
- fournir de la rétroaction qui fait progresser les apprenants
- amener les apprenants à s'approprier leur apprentissage
- faire en sorte que les élèves s'entraident tout en agissant comme personnes ressources les uns envers les autres (*Leahy et al. 18*)

L'engagement actif des élèves dans le processus d'évaluation a été reconnu comme étant un élément essentiel qui favorise l'apprentissage chez l'élève. Pour devenir des apprenants autonomes, les élèves doivent avoir une idée de ce qu'ils doivent apprendre dès le début. Il importe donc que l'enseignant explique les résultats d'apprentissage visés et qu'il amène les élèves à :

- établir les critères
- identifier les indicateurs de performance
- obtenir de la rétroaction des autres (ses pairs et son enseignant)
- préciser davantage les critères

L'enseignant démontre aux élèves comment évaluer la qualité d'un travail à partir des critères établis. Les élèves se pratiquent ensuite à utiliser ces critères pour obtenir de l'information au sujet de leur propre travail et pour donner une rétroaction sur la qualité du travail de leurs pairs.

L'enseignant appuie également les élèves en les aidant à revoir leur travail pour que celui-ci corresponde davantage aux critères établis. Les élèves apportent des changements à leur travail à partir de leur propre réflexion et en tenant compte de la rétroaction reçue par leurs pairs et par leur enseignant.

En fin de compte, c'est par la démonstration de cette pratique, l'évaluation à partir de critères, et par l'utilisation de rétroactions pour ajuster leur compréhension et leur performance, que les élèves apprennent non seulement à s'autoévaluer mais également à

- mieux comprendre les critères
- autoréguler leur apprentissage
- déterminer les prochaines étapes

Il s'agit là d'étapes essentielles pour devenir des apprenants à vie autonomes.

### **Évaluation sommative**

L'évaluation sommative fait partie du processus habituel d'évaluation en classe et a pour but de confirmer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats d'apprentissage visés. Cette évaluation *de* l'apprentissage fournit des preuves du rendement de l'élève à ce dernier, à ses parents, aux autres éducateurs et possiblement à d'autres groupes externes.

Pour le projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires, la communication des résultats individuels se fera aussi bien pour informer l'élève que pour informer ses parents et le Ministère.

## Ressources pour l'évaluation en classe

Allal Linda, et Lucie Mottier Lopez. « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE, 2005. p. 265-290.

Association for Supervision and Curriculum Development (ASDC). *Educational Leadership*, vol. 63, n°3 (novembre 2005), Alexandria (VA), ASDC, 2005.

Black, Paul, et Dylan Wiliam. « Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique », *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE, 2005. p. 245-264.

---. « Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment », *Phi Delta Kappan* (octobre 1998), p. 139-147.

Boyd-Baystone, Paul. « Focused Anecdotal Records Assessment: A Tool for Standards-Based, Authentic Assessment », *The Reading Teacher*, vol. 58, n°3 (novembre 2004), p. 230-239.

Davies, Anne. *Making Classroom Assessment Work*, Merville (C.-B.), Classroom Connections International, 2000.

Earl, Lorna. *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2003.

Éducation et Formation Manitoba.

---. *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture, en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires*, Winnipeg (Man.), Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2015.

---. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés. L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.

Gregory, Kathleen, Caren Cameron, et Anne Davies. *Conferencing and Reporting*, Merville (C.-B.), Connections Publishing, 1997.

---. *Self-Assessment and Goal Setting*, Merville (C.-B.), Connections Publishing, 1997.

---. *Setting and Using Criteria*, Merville (C.-B.), Connections Publishing, 1997.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE, 2005.

Stiggins, R., Judith Arter, Jan Chappuis, et Stephen Chappuis. *Classroom Assessment for Student Learning*, Portland (OR), Assessment Training Institute, 2004.

Sutton, Ruth. *Assessment For Learning*, Salford (R.-U.), RS Publications, 1995.

Wiggins, Grant P. *Assessing Student Performance*, San Francisco, Jossey Bass Inc., 1993.

---. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey Bass Inc., 1998.

Wiggins, Grant P., et Jay McTighe. *Understanding by Design*, San Francisco, Prentice-Hall, Inc. 1998.



---

## **SECTION 3 :** **COMPRÉHENSION EN LECTURE ET** **ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS**

---

Raison d'être des compétences de base en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs.....	13
Compréhension en lecture.....	14
Orientations générales.....	14
Questions essentielles.....	14
Rapport provincial sur la performance de l'élève.....	16
Modèle du rapport provincial.....	17
Textes points de repère et tâches-types pour la compréhension en lecture.....	18
La corrida.....	19
Violon à vendre.....	20
Vous connaissez la dernière?.....	24
Coup d'œil national.....	26
Première tâche-type.....	27
Deuxième tâche-type.....	31
Troisième tâche-type.....	36
Quatrième tâche-type.....	39
Ressources pour la compréhension en lecture.....	41
Écriture de textes informatifs.....	42
Orientations générales.....	42
Rapport provincial sur la performance de l'élève.....	43
Modèle du rapport provincial.....	44
Copies-types pour l'écriture de textes informatifs.....	45
Première copie-type.....	46
Deuxième copie-type.....	49
Troisième copie-type.....	51
Ressources pour l'écriture de textes informatifs.....	53



## **RAISON D'ÊTRE DES COMPÉTENCES DE BASE EN COMPRÉHENSION EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS**

---

En éducation, il est tenu pour acquis que lire et écrire sont au service de l'apprentissage dans toutes les matières scolaires. Pouvoir lire et comprendre les idées des autres et pouvoir écrire, ce qui permet d'une part de préciser ses idées et, d'autre part, de les communiquer aux autres, sont des habiletés essentielles, voire vitales, pour réussir à l'école et en société.

Les compétences clés retenues pour le projet de la 8<sup>e</sup> année, la *Compréhension en lecture* et l'*Écriture de textes informatifs*, reflètent cette prise de position. Il est important que les élèves acquièrent ces compétences langagières afin d'atteindre un niveau de performance optimal.

# COMPRÉHENSION EN LECTURE

---

## Orientations générales

Comprendre exige que l'on repense une idée afin de mieux la saisir, c'est-à-dire que l'on questionne, au fil des années, les suppositions sur lesquelles l'idée est fondée, que l'on se l'approprie pour confirmer, modifier ou préciser notre point de vue.

De plus, comprendre ne se limite pas à un seul concept. L'élève qui comprend peut

- expliquer le phénomène dont il est question
- l'interpréter
- y appliquer ses connaissances
- démontrer la capacité d'apprécier différentes perspectives
- manifester de l'empathie et
- apprendre à se connaître

Selon Grant Wiggins et McTighe (1998), ces aspects sont les six facettes de la compréhension et il est important d'habiliter l'élève à se poser lui-même des questions lorsqu'il lit afin qu'il puisse se rendre compte de sa compréhension.

## Questions essentielles

Toute compréhension se construit au moyen d'interrogation sur des questions essentielles, ce qui exige des réponses de qualité. L'élève doit être amené à reconnaître que la qualité des réponses compte non seulement parce que l'enseignant le demande, mais parce qu'une bonne compréhension l'exige.

En appliquant une approche d'évaluation formative renouvelée, les enseignants se rendent vite compte de l'importance de formuler des questions qui amènent les élèves à penser et à réagir. Il importe donc de poser des questions dites essentielles, soit :

- des questions qui ont une importance dans la vie; elles évoquent la condition humaine.  
Par exemple : les grands thèmes qu'on retrouve dans la littérature, les valeurs, les perceptions selon les peuples et les générations, etc.;

- des questions liées aux phénomènes qui affectent les humains, les êtres vivants, la planète (les sujets traités en sciences humaines, sciences de la nature, par exemple);

Il s'agit d'encourager l'élève à se renseigner davantage sur l'information présentée dans un texte. Pourquoi? D'une part, parce que l'élève est curieux, il veut savoir comment un phénomène l'affecte ou peut lui être utile et, d'autre part, c'est parfois simplement pour combler son besoin d'information sur le phénomène tangible ou physique lui-même.

- des idées ou des questions réitérées, étudiées année après année parce qu'il faut du temps, de la réflexion, de la maturité, un cheminement, de l'évolution dans sa pensée pour que l'élève se les approprie.

Par exemple : au fil des années, un enfant approfondit (s'il est appelé ou encouragé à le faire) l'idée de ce qu'est l'amitié, le sens de la vie, l'interdépendance de divers éléments de la nature, le fonctionnement de son corps, etc.

## **RAPPORT PROVINCIAL SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE**

---

Le rapport provincial sur la performance de l'élève pour la Compréhension en lecture qui se trouve à la page 17, présente :

- la compétence et les sous-compétences pour le domaine
- trois niveaux de performance possibles
- des descripteurs pour chacun des niveaux de performance liés aux sous-compétences

L'enseignant remplit le rapport en cochant un descripteur pour chacune des sous-compétences. Il peut y ajouter des commentaires. L'élève peut écrire ses réflexions quant à son progrès et les aspects sur lesquels il doit travailler.

# MODÈLE DU RAPPORT PROVINCIAL

Programme français

Janvier 20\_\_

Rapport provincial sur la performance de l'élève

8<sup>e</sup> année

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom de l'école : \_\_\_\_\_

## Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs

Selon la politique établie par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba, cette évaluation a pour but d'informer les parents et les tuteurs du rendement de leur enfant relatif aux critères provinciaux établis pour la mi-année en Compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs.

Ce rapport n'a pas été basé sur une seule évaluation telle qu'un test, mais plutôt sur une approche d'évaluation continue qui s'est faite au jour le jour depuis le mois de septembre dernier. Cette évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les documents liés à cette évaluation se trouvent sur le site : <[www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/eval\\_7\\_8.html](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/eval_7_8.html)>.

### Compréhension en lecture

Compétence	Niveaux de performance		
	N'atteint pas le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint presque le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année
L'élève comprend une variété de textes (fiction et non-fiction).			
L'élève comprend les idées clés et les messages dans une variété de textes.	<input type="checkbox"/> démontre une compréhension partielle des idées clés et des messages	<input type="checkbox"/> comprend les idées clés et les messages plus facilement dans certains textes que d'autres	<input type="checkbox"/> comprend les idées clés et les messages dans les textes familiers et non familiers
L'élève interprète une variété de textes.	<input type="checkbox"/> a une capacité limitée d'établir des liens entre les textes et ses connaissances antérieures ou de tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> interprète les textes, ayant des contenus et des formes familiers, en établissant des liens avec ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions	<input type="checkbox"/> interprète une variété de textes en établissant des liens entre ses lectures et ses connaissances antérieures pour faire des inférences et tirer des conclusions
L'élève réagit de façon critique à une variété de textes.	<input type="checkbox"/> exprime des opinions personnelles appuyées, de façon limitée, par des textes et d'autres sources	<input type="checkbox"/> développe ses idées et son point de vue en s'appuyant, en partie, sur les textes	<input type="checkbox"/> sélectionne et assimile les informations, les idées et les points de vue des textes et des autres sources afin de développer et d'appuyer sa réflexion

## **TEXTES POINTS DE REPÈRE ET TÂCHES-TYPES POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

---

Quels textes doit-on utiliser pour évaluer la compréhension en lecture? Durant leur scolarité, les élèves lisent une variété de textes provenant d'une variété de sources. Ces textes peuvent être d'une complexité assez diverse. Les textes lus en classe devraient lancer un défi aux élèves provoquant leur réflexion et les incitant à développer davantage leur compréhension. Il est donc impossible d'énumérer tous les textes pouvant servir à l'évaluation de la compréhension en lecture.

Toutefois, pour évaluer le niveau de performance en *Compréhension en lecture* de ses élèves en janvier, les enseignants pourront utiliser comme points de repère les textes qui sont dans ce document (pages 19 à 26) ainsi que les tâches et les éléments de réponses qui les accompagnent (voir les tâches-types aux pages 27 à 40).



## La corrida

de Francis Cabrel

Depuis le temps que je patiente  
dans cette chambre noire  
J'entends qu'on s'amuse et qu'on  
chante

Au bout du couloir;  
Quelqu'un a touché le verrou  
Et j'ai plongé vers le grand jour  
J'ai vu les fanfares, les barrières  
Et les gens autour

Dans les premiers moments j'ai cru  
Qu'il fallait seulement se défendre  
Mais cette place est sans issue  
Je commence à comprendre

Ils ont refermé derrière moi  
Ils ont eu peur que je recule  
Je vais bien finir par l'avoir  
Cette danseuse ridicule...

Est-ce que ce monde est sérieux?

Andalousie je me souviens  
Les prairies bordées de cactus  
Je ne vais pas trembler devant  
Ce pantin, ce minus!

Je vais l'attraper, lui et son chapeau  
Les faire tourner comme un soleil  
Ce soir la femme du torero  
Dormira sur ses deux oreilles

Est-ce que ce monde est sérieux?

J'en ai poursuivi des fantômes  
Presque touché leurs ballerines  
Ils ont frappé fort dans mon cou  
Pour que je m'incline

Ils sortent d'où ces acrobates  
Avec leurs costumes de papier?  
J'ai jamais appris à me battre  
Contre des poupées

Sentir le sable sous ma tête  
C'est fou comme ça peut faire du  
bien  
J'ai prié pour que tout s'arrête  
Andalousie je me souviens

Je les entends rire comme je râle  
Je les vois danser comme je  
succombe  
Je ne pensais pas qu'on puisse  
autant  
S'amuser autour d'une tombe

Est-ce que ce monde est sérieux?  
Est-ce que ce monde est sérieux?...

Si, si hombre hombre  
Baila, baila  
Hay que bailar de nuevo  
Y mataremos otros  
Otras vidas, otros toros  
Y mataremos otros  
Venga, venga  
Venga, venga a bailar...

CABREL, Francis. « La corrida », *Samedi soir sur la terre*,  
de Francis Cabrel, France, Columbia, © 1994 Chandelle  
Productions. La permission de reproduire ce texte a été  
accordée par Chandelle Productions.

Note :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher les textes suivant :

*Violon à vendre* aux pages 20-23

*Vous connaissez la dernière?* Aux pages 24-25

*Coup d'œil national, Méga-concerts Live 8* à la page 26

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document en communiquant avec le Bureau de l'éducation française.

Téléphone : 1 204 945-6926

Sans frais : 1 800 282-8069, poste 6926















**Première tâche-type**

<b>Titre :</b>	<b>La corrida</b>
<b>Auteur :</b>	Francis Cabrel
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Francis Cabrel est né le 23 novembre 1953 à Agen dans le sud-ouest de la France. Musicien et chanteur de grande renommée, il a gagné de nombreux prix.</li> <li>- « La corrida » fait partie de l'album <i>Samedi soir sur la terre</i>, paru en 1994.</li> <li>- Cette chanson est une dénonciation de la barbarie de cette pratique. Cabrel écrit, sur son site web : « Chaque fois que la corrida avance, c'est l'humanité qui recule. »</li> <li>- La corrida est une pratique populaire dans le sud-ouest de la France, là où habite Cabrel.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques jours avant d'aborder le thème de la corrida, l'enseignant peut afficher une photo d'un taureau et d'un matador en classe.</li> <li>- L'enseignant peut demander aux élèves de faire une recherche sur « La corrida », cette lutte entre les hommes et le taureau. En particulier, <ul style="list-style-type: none"> <li>- demander aux élèves de trouver les raisons qui ont donné naissance à cette pratique (Quelle est la culture derrière la corrida? Pourquoi est-ce que les gens au nord de la France n'aiment pas cette pratique alors que les gens qui vivent au sud l'acceptent? À part le sud de la France, dans quels pays est-ce qu'on pratique ce sport?);</li> <li>- faire trouver les étapes de la lutte.</li> </ul> </li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8<sup>e</sup> année sont proposés.

Tâches	Éléments de réponses
<p><b>Identifier</b> le narrateur.</p> <p>Dans la 1<sup>re</sup> strophe, <b>discuter de la perspective du taureau</b> alors qu'il est en attente dans le noir et qu'il entend la fête. Est-ce l'élève peut s'identifier?</p> <p><b>Discuter de la progression des sentiments</b> du taureau dans la chanson.</p>	<p>Le taureau</p> <p>Les élèves peuvent penser à leurs sentiments lorsqu'ils étaient petits et que leurs parents faisaient une fête pour adultes. Le soir, ils étaient au lit dans le noir et ils entendaient les bruits de la fête. Du sentiment d'être un être à part, seul et exclu, on peut aller aux sentiments du taureau qui deviendra la victime, mais qui ne le sait pas encore. Le début de la chanson est l'attente à la fête, et le point culminant sera la mort du taureau. On va d'une situation pas trop sérieuse (<i>j'ai cru qu'il fallait seulement se défendre</i>) à une situation qui devient de plus en plus sérieuse (<i>Ils ont frappé fort dans mon cou... j'ai jamais appris à me battre contre des poupées... j'ai prié pour que tout arrête... je râle... je succombe...</i>)</p>
<p><b>Expliquer pourquoi</b> le taureau rêve à l'Andalousie.</p>	<p>L'Andalousie est une région de l'Espagne. C'est peut-être là que le taureau a été élevé.</p>
<p><b>Expliquer</b> le vers : « Ils ont frappé fort dans mon cou pour que je m'incline. »</p> <p><b>Expliquer le refrain</b> : « Est-ce que ce monde est sérieux? » <b>Relever le rôle du refrain</b> dans une chanson.</p>	<p>Les hommes veulent que le taureau se soumette à leur volonté. Avec l'épée, ils coupent les nerfs du cou afin que le taureau ne puisse plus relever la tête. Il devient ainsi vulnérable, soumis et facile à conquérir.</p> <p>Le taureau se questionne. Est-ce possible que l'homme soit si barbare? Le refrain fait ressortir le thème de la chanson.</p>

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Relever les mots</b> qui montrent comment le taureau voit l'ennemi. <b>Comparer ces mots</b> aux sentiments du taureau.</p>	<p>Les mots utilisés : <i>danseuse ridicule, pantin, fantômes, ballerines, acrobates, poupées...</i> Les mots suggèrent la fête, quelque chose de léger, quelque chose qui n'est pas sérieux, qui n'est pas vrai. Ces mots vont avec la scène du début quand le taureau ne prend pas les choses au sérieux. Ces mots sont en contraste avec les sentiments du taureau qui souffre et qui meure.</p>
<p><b>Expliquer pourquoi</b> la dernière strophe est en espagnol. Est-ce toujours le taureau qui parle?</p>	<p>Les mots de la dernière strophe sont en espagnol. Voici leur traduction :</p> <p><i>Oui, oui, mon homme, mon homme</i>  <i>Danse, danse</i>  <i>Il faut danser de nouveau</i>  <i>Et on tuera d'autres</i>  <i>D'autres vies, d'autres taureaux</i>  <i>Et on tuera d'autres</i>  <i>Viens, viens</i>  <i>Viens, viens danse...</i></p> <p>Le taureau parle en français.  Les hommes parlent en espagnol. Le taureau et les hommes ont chacun leur langue. Y-a-il possibilité de se comprendre? L'homme ne voit pas la souffrance de celui qu'il tue.</p>
<p><b>Quel est le point de vue</b> de Francis Cabrel vis-à-vis « La corrida »? Comment le savez-vous.</p> <p>Quel est votre point de vue?</p>	<p>Francis Cabrel est contre la corrida. S'il fait parler le taureau, c'est pour qu'on voit la corrida du point de vue de la victime.</p> <p>Les élèves auront des réponses variées.</p>
<p><b>Faire le lien entre les sentiments</b> du taureau et ceux de l'élève qui souffre de « bullying »</p>	<p>Le taureau et l'élève sont des victimes. Ils sont seuls contre un groupe. Le groupe est plus fort car ils sont nombreux. Le groupe croit que c'est amusant mais la victime voit les choses autrement.</p>

<b>Tâches (suite)</b>	<b>Éléments de réponses (suite)</b>
<p><b>Pour exploiter davantage le sujet :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Écrire une lettre pour appuyer le point de vue de Francis Cabrel.</li><li>2. Faire un débat en classe pour et contre la corrida.</li><li>3. Faire une recherche sur les façons de tuer un animal. Est-il possible de tuer humainement?</li><li>4. Dans la classe d'anglais, lire : « The Most Dangerous Game » de Richard O'Connell. Cette histoire fait un lien entre l'homme qui chasse l'homme et l'homme qui chasse l'animal. Comparez la chasse pour le plaisir et la chasse pour la survie.</li><li>5. Comparer les « fans » de la corrida et ceux qui vont voir une partie de hockey.</li></ol>	

## Deuxième tâche-type

<b>Titre :</b>	<b>Violon à vendre</b>
<b>Auteur :</b>	Félix Leclerc
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Félix Leclerc est né en 1914 à La Tuque, Québec et il est décédé le 8 août 1988, à l'Île d'Orléans.</li> <li>- Il est un des plus grands artistes québécois du 20<sup>e</sup> siècle. À la fois auteur compositeur, conteur, poète, dramaturge, chansonnier, interprète, animateur, comédien et écrivain, il est reconnu à travers le monde pour ses œuvres qui traitent de courage, de liberté, de détermination et d'indépendance.</li> <li>- « Violon à vendre » est tiré de <i>Adagio</i>, un recueil de textes publié en 1943. Ce recueil regroupe des contes qui avaient premièrement été écrits par Félix Leclerc pour être lus à la radio.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>Discussion avec les élèves autour des questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous un objet qui a beaucoup d'importance pour vous?</li> <li>- Qu'est-ce qui en fait un objet de valeur?</li> <li>- Accepteriez-vous de vous en séparer?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8<sup>e</sup> année sont proposés.

<b>Tâches</b>	<b>Éléments de réponses</b>
Ce conte avait premièrement été écrit pour être lu à la radio. <b>Discuter des éléments</b> qui en font un bon texte pour la radio ou pour le théâtre. Stratégie suggérée : Trois élèves lisent le texte à haute voix, en prenant chacun un rôle (Hubert Thomas, Sarto Rochette, le narrateur).	Il y a seulement deux personnages. C'est surtout un dialogue. Le narrateur parle peu. Tout se passe dans un seul lieu.
<b>Discuter</b> du problème d'Hubert Thomas. Que veut-il faire au début de l'histoire, à la fin? <b>Expliquer pourquoi.</b>	Hubert Thomas est atteint de rhumatisme. Ses doigts restent pliés. Il ne peut plus jouer du violon. Il n'a donc plus d'argent.  Au début de l'histoire, il veut vendre son violon. À la fin il décide de le garder.  Il a entendu l'histoire de Sarto Rochette. Il a eu honte. Sarto ne s'est pas défait de son violon, même s'il ne pouvait plus en jouer. Son violon, c'était un ami qui ne l'avait pas déçu.

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Relever les images, les sensations et les sentiments évoqués dans le texte.</b> Pendant la lecture, demander aux élèves de faire au moins deux des quatre tâches qui suivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire un dessin ou des dessins (un croquis, quelque chose de simple) de ce que vous voyez lorsque vous entendez l’histoire;</li> <li>- relevez des mots et expressions de l’histoire qui « restent dans la tête » après la lecture;</li> <li>- relevez les sentiments des personnages de l’histoire</li> <li>- relevez des mots de l’histoire qui font appel aux cinq sens : la vue, l’odorat, l’ouïe, le toucher, le goût</li> </ul> <p>Ensuite, les élèves partagent ce qu’ils ont vu, entendu, ressenti, etc.</p>	<p><b>Dessins</b> Croquis variés (on peut s’attendre à voir la boutique, Thomas qui essaie de vendre son violon, les doigts pliés, les doigts qui manquent, le garçon qui joue du violon dans la petite salle du collège, le chien qui attaque, etc.)</p> <p><b>Des mots et expressions de l’histoire qui « restent dans la tête » après la lecture</b> Réponses variées – voici un exemple : <i>C’était un jour de pluie.</i> <i>LUTHIER.</i> <i>Je viens vous vendre mon violon.</i> <i>Ma main ne va plus.</i> <i>Gardez-le pareil.</i> <i>Je ne veux plus le voir.</i> <i>... un ami... seize ans de preuves...</i> <i>J’ai besoin d’argent.</i> <i>... je paralyse en montant la gamme... c’est fini.</i> <i>... il... aperçut la main du vieux, à laquelle il manquait deux doigts.</i> <i>Vous aussi?</i> <i>Cet accident m’est arrivé à l’âge de seize ans;</i> <i>j’avais une passion : la musique.</i> <i>Mon rêve, mon seul, mon plus grand... être musicien.</i> <i>je serrais mon violon dans mes bras, comme on tient un enfant.</i> <i>... je faisais ma première apparition en public.</i> <i>Dans la salle... aucun de mes parents n’était là. Dommage, parce que j’avais réussi mon concert...</i> <i>... le violon résonnait clair et propre... les applaudissements... Continue, mon petit...</i> <i>Ah, si maman avait été là! C’était mon seul regret. Tard dans la nuit...</i> <i>J’étais jeune, heureux. ...et, soudain, wrang! ... tout tomba devant moi, net, comme le courant électrique qui manque soudainement...</i> <i>Je me suis battu avec un chien...</i></p>

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
	<p><i>...de longues traînées de sang me suivait dans la neige...</i>  <i>le chien... m'avait coupé deux doigts...</i>  <i>J'entends encore le son de la hache lorsque mon frère l'a tué le lendemain. J'ai joué une fois dans ma vie, en public.</i>  <i>Pas durant seize ans, ni avec succès et en faisant des disques...</i>  <i>Il revint avec une boîte, l'ouvrit précieusement. Non, monsieur Thomas, mon violon n'a jamais été à vendre.</i>  <i>C'est le seul ami qui ne m'a jamais déçu.</i>  <i>Le mien n'est plus à vendre, non plus.</i></p> <p><b>Sentiments dans l'histoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au début, Monsieur Thomas est triste, découragé, déçu, malheureux... car il ne peut plus jouer et il a besoin d'argent. Il se croit fini.</li> <li>- Sarto est gentil, il semble le comprendre, il lui offre un conseil, mais Sarto a lui aussi eu un malheur.</li> <li>- Monsieur Thomas est patient. Il attend l'histoire. Ensuite, il écoute attentivement.</li> <li>- Au début de son histoire, Sarto est heureux. Il a eu une belle jeunesse et il étudiait le violon. Le soir de son seul spectacle, il était très heureux. Son seul regret, c'est que sa mère n'était pas là. Pendant qu'il jouait, il était ému car le son du violon était beau. Après le goûter, lorsqu'il va atteler les chiens, tout change... Mais le violon est demeuré pour lui un ami qui ne l'a pas déçu. Il continue à aimer son violon et à le garder précieusement.</li> <li>- Hubert Thomas est un peu gêné mais il comprend. Il regrette d'avoir voulu vendre son violon.</li> </ul>

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
	<p><b>Des mots du texte qui font appel aux cinq sens</b></p> <p>Réponses variées – les élèves ne sont pas obligés de traiter de tous les sens – voici un exemple :</p> <p><b>La vue :</b></p> <p><i>... mot peinturé en rouge : Luthier</i>  <i>... assis sur un petit banc, entouré de pots de colle, de scies, de rabots et d'instruments éventrés...</i>  <i>... clignant des yeux derrière ses grosses lunettes...</i>  <i>... des doigts qui restaient pliés...</i>  <i>... grimace de malheureux...</i>  <i>... poudrerie d'enfer...</i>  <i>... l'artiste fronça les sourcils...</i>  <i>... tout tomba devant moi, comme le courant électrique qui manque soudainement... ..longues traînées de sang...</i></p> <p><b>Le toucher :</b></p> <p><i>... prit l'instrument...comme on soulève un malade</i>  <i>... il caressa de nouveau l'instrument...</i>  <i>... la rigueur des jours...</i>  <i>... l'âme à fleur de peau...</i>  <i>... il le coucha délicatement près d'Hubert...</i>  <i>... il frôla timidement les cordes du violon...</i>  <i>... il sortit en fermant la porte doucement...</i></p> <p><b>L'ouïe :</b></p> <p><i>... en mettant du silence entre ses mots...</i>  <i>... le cœur qui me cognait...</i>  <i>... le violon résonnait clair et propre...</i>  <i>... les applaudissements, les appels...</i>  <i>... mon professeur qui pleurait...</i>  <i>... les hurlements dehors...je sifflais wrang!</i>  <i>... le son qu'a fait la hache...</i></p>



Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Comparer</b> les deux personnages.</p>	<p><b>Ce qui est pareil</b> Ils ont tous les deux été musiciens (violonistes). Ils ne peuvent plus jouer à cause de leurs mains.</p> <p><b>Ce qui est différent</b> Sarto a joué une fois en public, Hubert a joué pendant seize ans.</p> <p>Sarto n'a pas eu de renommée. Hubert a connu le succès, il a enregistré des disques, fait des spectacles partout.</p> <p>Sarto a toujours gardé son violon précieusement. Hubert a voulu vendre son violon.</p>
<p><b>Réagir</b> à l'histoire. Qui avait raison : Sarto ou Hubert? Devrait-on garder les objets qu'on aime?</p>	<p>Toute réaction justifiée.</p>

## Troisième tâche-type

<b>Titre :</b>	<b>Vous connaissez la dernière?</b>
<b>Auteurs :</b>	Christelle Pangrazzi (texte) et Gerald Guerlais (illustration)
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet article a paru dans la revue <i>Géo Ado</i> en novembre 2004.</li> <li>- <i>Géo Ado</i> est une revue publiée en France et destinée aux adolescents.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>L'enseignant peut utiliser l'illustration pour susciter la discussion.</p> <p>On peut demander aux élèves s'ils savent ce que c'est une légende urbaine.</p> <p>En utilisant le sous-titre, on peut faire dégager le sens du titre : « Vous connaissez la dernière? »</p> <p>On peut demander aux élèves comment ils font pour discerner le vrai du faux.</p>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8<sup>e</sup> année sont proposés.

<b>Tâches</b>	<b>Éléments de réponses</b>
<b>Trouver</b> d'autres légendes urbaines et <b>dire pourquoi</b> elles sont fausses.	Réponses variées. Utiliser le texte : « Comment détecter les mensonges » à la droite au bas de la page.
<b>Discuter de l'importance</b> du Web pour propager des légendes urbaines.	Le Web est facile d'accès. Avec un clic, on peut envoyer instantanément le message à beaucoup de monde. Autrefois, les légendes urbaines circulaient plus lentement.
<b>Expliquer le jeu de mot</b> dans « le Web sera un jour vraiment net ».	Le mot « net » veut dire « Internet » mais veut aussi dire « propre ».

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
<p><b>Discuter afin de voir que</b> les légendes urbaines, mêmes si elles sont fausses, veulent souvent transmettre une leçon. Par exemple, pourquoi aurait-on commencé la légende des alligators dans les égouts? la légende du chaton dans les micro-ondes?</p>	<p>On voulait que les gens cessent d'acheter de petites bêtes qu'ils allaient ensuite jeter dans les égouts.</p> <p>Quant les micro-ondes sont sortis, la technologie était nouvelle. Donc, on voulait que les gens fassent attention à ce qu'ils y mettaient.</p>
<p><b>Trouver à partir du contexte</b> le sens des mots suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mygales</li> <li>- le bouche à oreille</li> <li>- balivernes</li> </ul>	<p><i>Mygales : En arrosant un yucca, une femme s'est aperçue que la plante frémissait. Intriguée, elle a soulevé quelques feuilles et poussé un cri d'horreur. Des mygales s'étaient réfugiées dans le tronc. D'après ce contexte, il se peut que les mygales soient de petites bêtes ou des insectes peu appréciés. En effet, la mygale est une grande araignée qui vit dans les régions chaudes et dont la morsure est douloureuse.</i></p> <p><i>Bouche à oreille : Autrement dit, des rumeurs qui se propagent par le bouche-à-oreille. D'après ce contexte, on peut comprendre que les rumeurs se répandent lorsqu'elles sont racontées par une personne à une autre personne.</i></p> <p><i>Balivernes : Après tout, ces balivernes ne font de mal à personne. Dans ce contexte, balivernes prend le sens de quelques chose d'inoffensif, de peu d'importance.</i></p>
<p><b>Quel est le point de vue</b> de l'auteure face aux légendes urbaines? <b>Comparer votre point de vue</b> à celui de l'auteure.</p>	<p>Même si l'auteure semble défendre les légendes urbaines en nous disant qu'elles sont des histoires qui présentent <i>une morale</i>, elle nous dit aussi qu'elles ont de <i>faux airs de vérité</i> et qu'elles peuvent parvenir à <i>nous faire croire n'importe quoi</i>. L'auteure pense que les légendes urbaines peuvent faire du tort : elle cite le cas de la salle de cinéma qui s'est vidé à la suite d'un mail alarmiste. Elle termine en disant de jeter <i>ce genre de mail à la poubelle</i> afin que le Web soit <i>vraiment net</i>.</p>

Tâches (suite)	Éléments de réponses (suite)
Écrire de nouvelles légendes urbaines.	Les réponses seront variées.
Relever les mots que l'auteure utilise dans le texte pour accrocher ses lecteurs.	<p>Utilisation du « vous » et du « nous » dans le texte.</p> <p>Utilisation de l'impératif.</p> <p>Utilisation de la phrase interrogative et exclamative.</p> <p>Utilisation de la phrase nominale.</p> <p>Utilisation de notes explicatives.</p> <p>Voici quelques exemples :</p> <p><i>Connaissez-vous la dernière?</i></p> <p><i>Mais comment démêler le vrai du faux?</i></p> <p><i>Quelle horreur!</i></p> <p><i>Incroyable? Mais faux. Complètement faux.</i></p> <p><i>Écoutez plutôt.</i></p> <p><i>Avec ses faux airs de vérité, la rumeur parvient à nous faire croire n'importe quoi.</i></p>

### Quatrième tâche-type

<b>Titre :</b>	<b>Coup d'œil national : Méga-Concerts Live 8</b>
<b>Auteur :</b>	Michel Lavigne
<b>Contexte :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce <i>Coup d'œil national</i> a paru dans La Liberté du 6 au 12 juillet 2005.</li> <li>- Live 8, le 2 juillet 2005, c'est dix méga-concerts sur quatre continents qui ont été vus et entendus à travers le monde via la télévision, la radio et l'Internet.</li> <li>- L'organisateur, Bob Geldof, voulait que ces spectacles soient un moyen de sensibiliser l'humanité à la pauvreté en Afrique. Le but de Geldof était aussi de convaincre les leaders des pays du G8 d'abolir la dette des pays africains et d'accroître leur aide à ce continent. Le sommet du G8 a eu lieu en juillet de 2005.</li> </ul>
<b>Mise en situation proposée :</b>	<p>À partir d'une situation concrète, l'enseignant discute avec les élèves au sujet de l'aide qui est offerte aux gens qui sont dans le besoin. Par exemple, on peut demander aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui est arrivé aux gens du Manitoba durant les dernières inondations?</li> <li>- Y avait-il des gens dans le besoin? De quoi avaient-ils besoin?</li> <li>- Quel était notre devoir envers eux? Avons-nous réussi à aider ceux qui étaient dans le besoin?</li> </ul>

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève : tâches qui reconstruisent et construisent le sens du texte, amènent vers un prolongement, abordent des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8<sup>e</sup> année sont proposés.

<b>Tâches</b>	<b>Éléments de réponses</b>
<b>Faire ressortir les éléments visuels</b> de l'illustration (Que voyez-vous dans l'image?)	<p>Deux pauvres (pas de chemise, linge déchiré, bol vide, yeux creux) reçoivent une boîte de disques compacts. La boîte vient d'un avion qui lance d'autres boîtes du haut des airs. Il y a un message de quelqu'un qui est dans l'avion : « ... <i>si jamais vous avez besoin d'autres choses, gênez-vous pas!</i> »</p> <p>Les deux personnes au sol ne sont pas contentes du cadeau (regard tourné vers le ciel, visage triste qui regarde le disque compact).</p>

<b>Tâches (suite)</b>	<b>Éléments de réponses (suite)</b>
Où est-ce que la scène se passe? <b>Quels sont les indices visuels</b> qui l'indiquent?	On est en Afrique : peaux et cheveux des personnes, Live 8 et dessin du continent africain sur la boîte.
<b>Expliquer le point de vue</b> des personnes sur le sol et le point de vue de la personne dans l'avion.  <b>Expliquer le point de vue de l'auteur.</b>	La personne dans l'avion pense qu'elle fait du bien mais les personnes sur le sol sont déçues. Elles n'ont pas reçu ce qu'il leur fallait.  Des fois, on se pense bon, mais est-ce qu'on l'est vraiment? Il y a une grande incompréhension entre ces deux mondes.
<b>Expliquer le rôle</b> de l'avion.	L'avion est loin. C'est un objet mécanique. On ne voit pas celui qui donne. Il n'y a pas de visage humain, pas de tentative pour avoir un vrai dialogue pour connaître les vrais besoins des Africains.

## **RESSOURCES POUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

---

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Centre de ressources d'apprentissage, N° du catalogue : 95633. *Choix de textes, Français langue première, 8<sup>e</sup> année*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation en lecture et en écriture, Français langue première, 8<sup>e</sup> année*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

Éducation et Formation Manitoba. *Programme d'études : cadre curriculaire, Français, maternelle à la 8<sup>e</sup> année, Programme français*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2016.

## ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS

---

### Orientations générales

En écriture, il importe que l'élève soit appelé à écrire régulièrement des textes de longueur variable, que ce soit un compte rendu, un rapport, une histoire, un conte, un texte d'opinion, un poème, etc. Cela est nécessaire pour que l'élève développe sa compétence à écrire.

Les compétences en écriture se développent dans des contextes précis d'apprentissage dont chacun présente des défis qui obligent l'élève à faire appel à toute une gamme de stratégies et d'habiletés.

Pourquoi écrire? Qu'est-ce qui fait qu'un texte est réussi? Les critères à partir desquels on évalue la qualité d'un texte doivent aller au cœur même de l'écriture. Essentiellement, un texte est écrit pour être lu. Il s'ensuit que le texte doit garder l'intérêt du lecteur. Remarquons que le destinataire est important lorsqu'on considère chaque aspect du texte, notamment le contenu, l'organisation, le style et les règles de la langue. Un texte a peu de chance de convaincre et d'intéresser son destinataire s'il est désorganisé, s'il manque d'idées ou de messages, si le ton n'accroche pas le lecteur ou s'il est coulé de fautes.

L'enseignant a le souci de faciliter l'amélioration des compétences de chaque élève en écriture. Une des stratégies face à ce défi est d'abord de demander aux élèves de rédiger de courts textes qui seront traités assez rapidement en classe. Cela favorise un travail sur une habileté en particulier qu'on veut explorer, développer ou approfondir, par exemple : la suite des idées, la concordance des temps. Ainsi les élèves peuvent recevoir une rétroaction opportune, ajuster leur texte à la suite des suggestions des autres, faire les révisions qui s'imposent et déterminer si leur démarche est efficace et, enfin, se rendre compte de leur progrès. Il est certain qu'une telle expérience est motivante et a des répercussions positives lorsqu'il s'agit d'entreprendre une production écrite plus longue. Ultimement, les élèves doivent apprendre à gérer efficacement tous les éléments que comporte l'écriture d'un texte qui se lit bien.



## **RAPPORT PROVINCIAL SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE**

---

Le rapport provincial sur la performance de l'élève pour l'*Écriture de textes informatifs* qui se trouve à la page 44, présente :

- la compétence et les sous-compétences pour le domaine
- trois niveaux de performance possibles
- des descripteurs pour chacun des niveaux de performance liés aux sous-compétences

L'enseignant remplit le rapport en cochant un descripteur pour chacune des sous-compétences. Il peut y ajouter des commentaires. L'élève peut écrire ses réflexions quant à son progrès et les aspects sur lesquels il doit travailler.

# MODÈLE DU RAPPORT PROVINCIAL

Écriture de textes informatifs

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Compétence	Niveaux de performance		
L'élève écrit une variété de textes informatifs (pour informer, décrire, expliquer, persuader, exprimer son opinion, etc.) en tenant compte de la situation de communication.	N'atteint pas le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint presque le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année	Atteint le niveau de performance de la mi-8 <sup>e</sup> année
L'élève génère, choisit et organise des idées qui facilitent la compréhension du lecteur.	<input type="checkbox"/> idées peu développées ou sans lien avec le sujet; manque d'organisation dans l'ensemble (introduction, développement, conclusion)	<input type="checkbox"/> idées suffisantes et pertinentes; organisation évidente de l'ensemble; manque de cohérence dans l'organisation des détails	<input type="checkbox"/> idées pertinentes et bien développées; organisation de l'ensemble et des détails facilite la compréhension du lecteur
L'élève choisit des mots et des structures de phrases qui auront un impact sur le lecteur.	<input type="checkbox"/> mots et structures de phrases ont peu ou pas d'impact sur le lecteur	<input type="checkbox"/> mots et structures de phrases ont un certain impact sur le lecteur	<input type="checkbox"/> mots et structures de phrases ont un impact bien arrêté sur le lecteur
L'élève utilise les règles de la langue (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et d'autres ressources (correcteurs, dictionnaires, etc.) pour réviser et corriger afin de rendre ses idées compréhensibles.	<input type="checkbox"/> erreurs fréquentes qui distraient et entravent la compréhension des textes	<input type="checkbox"/> erreurs distraient et affectent l'impression générale mais n'empêchent pas la compréhension	<input type="checkbox"/> règles appliquées de façon systématique; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte dans son ensemble
Commentaires (optionnel)   Signature de l'enseignante ou de l'enseignant : _____	Réflexions et buts de l'élève (optionnel)		

Signature de la direction de l'école : \_\_\_\_\_

Nom de l'école : \_\_\_\_\_

## COPIES-TYPES POUR L'ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS

---

En 8<sup>e</sup> année, les élèves écrivent une variété de textes informatifs : articles de journaux, lettres, affiches, textes d'opinion, récits de voyage, biographies, etc. Il y aura une grande diversité de textes d'élèves qui répondent aux attentes de la mi-8<sup>e</sup> année. En évaluant un texte, l'enseignant devra toujours considérer la situation de communication, ce qui inclut l'intention de l'élève ainsi que son destinataire.

Les textes authentiques d'élèves, présentés aux pages 44, 46 et 48, fournissent des points de repères aux enseignants qui sont responsables de l'évaluation des compétences de base en écriture des élèves du programme scolaire français, 8<sup>e</sup> année. Les textes qui *atteignent le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année* peuvent également servir de modèles pour les élèves.

Les copies-types donnent aux enseignants et aux élèves une idée quant aux attentes liées aux éléments recherchés tels les idées, l'organisation, l'impact du texte sur le lecteur et la qualité du français dans les écrits des élèves. Pour chacun des textes, il y a une description fournie.

Trois textes sont présentés, soit :

- deux exemples de textes d'élève qui *atteignent le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année* et cela pour tous les éléments évalués
- un exemple de texte d'élève qui *atteint presque le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année* pour les idées, l'organisation et l'impact sur le lecteur mais qui *n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année* pour la qualité du français

## Première copie-type

### Texte d'élève qui atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année

Intention de l'élève : Faire connaître le problème de l'anglais parlé dans nos écoles françaises et suggérer des solutions.

Destinataire : Public francophone du Manitoba

### L'importance du français

*On a un certain problème dans nos écoles françaises : il y a trop d'anglais. C'est vraiment la réalité : on est en train de perdre notre charmante langue française! Alors, pour régler ce conflit, je suis venu avec quelques solutions en tête : il faut que les parents fassent leurs efforts de parler la langue et d'élever leurs enfants en français. Il faut plus d'activités francophones – plus de musique, de spectacles en français, etc. Il faut connaître pourquoi c'est important de garder notre dialecte et l'histoire derrière. Et enfin, que les anglophones apprennent la langue française, comme nous, les francophones ont déjà appris la langue anglaise.*

*Souvent durant les pauses ou les récréations, quand les professeurs ne sont pas là, nous, les élèves ont tendance à parler en anglais. À part de ça, souvent dans plusieurs maisons duquel le monde est supposé de parler en français, ça vire en anglais. Si ça continu, après un bout de temps, tout le monde vont devenir tous des anglophones.*

*Pourquoi est-ce que les élèves parlent l'anglais quand il n'y a personne pour leurs dire de parler le français? Parce qu'il y a moins de musique, de spectacles, d'émissions de télévision en français à notre disposition. La cause du fait que dans les maisons francophones, ça vire en anglais? Peut-être à cause qu'il y a un des parents qui est anglophone, ou que les parents ne font simplement pas leur travail. Comme par exemple, s'il y a un père qui va ouvrager à une place où c'est toute en anglais, et ensuite il revient à la maison fatigué et épuisé, il n'a pas envie de faire l'effort de parler en français. Ou, peut-être encore à cause qu'il y a certains anglophones qui rient de nous autre parce qu'on est différents, on parle une langue différente ce qui cause qu'on est embarrassé.*

*J'ai constaté que pour régler ce problème sérieux, il faudrait que les parents commencent effectivement à faire leur travail – élever leurs jeunes en français, faire l'effort de vraiment leurs parler en français. Il faut commencer d'instituer plus d'activités en français, que les écoles enseignent la raison derrière du pourquoi il faut garder notre langue, l'histoire, à propos de nos ancêtres, les guerres, etc. Les anglophones doivent aussi apprendre le français comme nous, on a déjà appris l'anglais.*

*Comme résultats donnés à toutes ces solutions, les francophones vont être fiers de l'être, et, une fois pour toutes, les anglais et les français vont s'accorder ensemble. Et le plus important de tout, on ne va pas perdre notre langue précieuse.*

*Alors, comme vous le saviez évidemment, il y a vraiment un problème dans nos écoles françaises, on est en train de perdre notre langue estimable. Si on pourrait résoudre ce problème avec les quelques solutions mentionnés, on pourrait, tous ensemble rendre ce monde une meilleure place à vivre. Après toutes les guerres, tous les débats, nos ancêtres qui ont travaillés tellement fort pour garder notre langue française, pour que nous, les francophones puissions vivre en français, est-ce qu'on voudrait vraiment trahir nos ancêtres?*

**Description de la première copie-type**

<b>Sous-compétence</b>	<b>Description du texte d'élève</b>	<b>Niveau de performance</b>
L'élève génère, choisit et organise des idées qui facilitent la compréhension du lecteur.	<p>Choix des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le problème et les solutions sont présentés clairement et avec suffisamment de détails pour faciliter la compréhension du lecteur; les idées sont pertinentes; elles sont réfléchies et font preuve d'une certaine maturité; elles répondent tout à fait à l'intention de l'élève</li> </ul> <p>Organisation des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées sont regroupées selon l'aspect traité et présentées en paragraphes formant un tout qui se tient bien; le texte est très cohérent et uni</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- idées pertinentes et bien développées; organisation de l'ensemble et des détails facilite la compréhension du lecteur</li> </ul>
L'élève choisit des mots et des structures de phrases qui auront un impact sur le lecteur.	<p>Impact sur le lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées sont présentées avec un ton et une touche personnels; elles appuient l'intention de l'élève tout en suscitant et maintenant l'intérêt du lecteur</li> </ul> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le vocabulaire est riche et nuancé; il appuie l'intention de l'élève tout en suscitant et maintenant l'intérêt du lecteur</li> </ul> <p>Phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les structures de phrases sont variées et répondent à l'intention de l'élève tout en suscitant et maintenant l'intérêt du lecteur</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mots et structures de phrases ont un impact bien arrêté sur le lecteur</li> </ul>
L'élève utilise les règles de la langue (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et d'autres ressources (correcteurs, dictionnaires, etc.) pour réviser et corriger afin de rendre ses idées compréhensibles.	<p>Phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les phrases sont construites et ponctuées de façon généralement correcte</li> <li>- le texte est compréhensible, dans l'ensemble et dans les détails</li> </ul> <p>Orthographe et accords :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mots sont orthographiés et accordés de façon généralement correcte</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- règles appliquées de façon systématique; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte dans son ensemble</li> </ul>

## Deuxième copie-type

### Texte d'élève qui atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année

Intention de l'élève : Faire comprendre aux parents qu'ils sont la source du problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises.

Destinataire : Parents d'élèves francophones du Manitoba

*Chers parents,*

*Je suis un élève de 8<sup>e</sup> année à l'école... et j'ai remarqué que plusieurs élèves fréquentant des écoles françaises se parlent en anglais aux activités parascolaires.*

*Comme, l'autre jour, j'ai été à un tournoi de badminton et j'ai entendu plus de la moitié des élèves parler l'anglais. Je vous l'affirme, à plusieurs activités scolaires, j'entends plusieurs élèves se parler en anglais. Et, bien souvent, pas seulement une phrase ou deux, mais tout un dialogue.*

*Quelle est la cause de ce problème? Bien la voici, vous l'êtes! Et oui, vous les parents êtes majoritairement la cause de ce problème. Pourquoi? Parce que vous n'encouragez pas vos enfants de parler français. Vous élevez vos enfants dans un milieu majoritairement anglophone. Vous ne les encouragez pas à regarder des films ou des émissions de télévision française. Vous leurs achetez des magazines et de la musique anglaise.*

*Bien sur, vous n'êtes pas tous comme cela, certains parents font l'effort, mais la plus part des parents ne font pas d'effort eux-mêmes pour parler français, ce qui cause que les jeunes ne l'apprennent pas à la maison.*

*Y a-t-il une solution? Oui! Mais vous devez faire un très grand effort pour changer l'avis des jeunes. Premièrement, vous pourriez vous mettre à parler français à la maison. Les encouragez de se joindre à des activités françaises et vous, faites de même. Si vous ne connaissez pas bien le français, apprenez-le. Ce sera la meilleure chose que vous avez jamais fait pour vous et pour votre enfant. Je vous le garantie.*

*Si vous faites tous un grand effort pour parler français, vous trouverez que les corridors seront remplis de français. Mais si vous faites pas d'effort, pourquoi êtes-vous donc débattus pour avoir le français dans les écoles manitobaines d'aujourd'hui?*

## Description de la deuxième copie-type

Sous-compétence	Description du texte d'élève	Niveau de performance
L'élève génère, choisit et organise des idées qui facilitent la compréhension du lecteur.	<p>Choix des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le problème et la solution sont présentés clairement et avec suffisamment de détails pour faciliter la compréhension du lecteur</li> <li>- les idées sont pertinentes; elles répondent à l'intention de l'élève</li> </ul> <p>Organisation des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées sont regroupées selon l'aspect traité et présentées en paragraphes; chaque paragraphe se tient</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- idées pertinentes et bien développées; organisation de l'ensemble et des détails facilite la compréhension du lecteur</li> </ul>
L'élève choisit des mots et des structures de phrases qui auront un impact sur le lecteur.	<p>Impact sur le lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées sont présentées avec un ton et une touche personnels qui suscitent l'intérêt du lecteur</li> </ul> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le vocabulaire est juste et varié; il appuie l'intention de l'élève tout en suscitant l'intérêt du lecteur</li> </ul> <p>Phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les structures de phrases sont variées, répondent à l'intention de l'élève et suscitent l'intérêt du lecteur</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mots et structures de phrases ont un impact bien arrêté sur le lecteur</li> </ul>
L'élève utilise les règles de la langue (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et d'autres ressources (correcteurs, dictionnaires, etc.) pour réviser et corriger afin de rendre ses idées compréhensibles.	<p>Phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les phrases sont construites et ponctuées de façon généralement correcte</li> <li>- le texte est compréhensible, dans l'ensemble et dans les détails</li> </ul> <p>Orthographe et accords :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mots sont orthographiés et accordés de façon généralement correcte</li> </ul>	<p><b>Atteint le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- règles appliquées de façon systématique; il peut y avoir des erreurs mais celles-ci n'affectent pas la compréhension ou l'impact du texte dans son ensemble</li> </ul>

### Troisième copie-type

**Texte d'élève qui atteint presque le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année pour les idées, l'organisation et l'impact sur le lecteur mais qui n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année pour la qualité du français.**

Intention de l'élève : Faire connaître les causes du problème de l'anglais parlé dans les écoles françaises du Manitoba et offrir des solutions.

Destinataire : « Les franglophones », c'est-à-dire un public francophone qui parlent souvent anglais

#### Tous les franglophones! ATTENTION

*« Hey mom, je vais jouer avec mon friend. » Est-ce que c'est comme ça qu'on veut parler? Le franglais c'est très populaire pour les jeunes et aussi pour beaucoup de parents en Manitoba. Le français au Manitoba aujourd'hui tombe comme une roche en l'eau. Il y a trop d'anglais dans les écoles et aussi sur la télévision, radio et beaucoup plus alentour de nous. Si on le change, tous va mieux allés. Les jeunes veulent tout parler en anglais ou en franglais parce qu'il y a l'anglais partout. Si on le laisse, que-ce que va arriver pour tous les francophones? Est-ce que c'est un probleme pour les ecoles?*

*Chaque journée, plus de personnes parlent l'anglais et chaque semaine, les écoles perdent cinq pourcent de leurs jeunes francophones parce qu'il y a trop d'anglais. Quand les jeunes vont à la maison, les parents devraient les aidés par aussi parlés en français. Les enfants vont toujours faire exactement comme leurs parents. Tous le monde devraient être d'accord avec ça. Quand tu dis a un enfant de parler en français, toi aussi tu devrais le faire.*

*Cela pourrait toute disparaître s'il y avait plus de programs de télévision en français. S'il y aurait plus de chanteur ou chanteuse francophone, ça pourrait aider les gens partout à mieux parler le français. Mais le problème pour plusieurs des enfants est que chaques programs ou vidéos ou disc compacts en français, ils parlent beaucoup trop vite! Quand ils parlent ou chante, la plupart du temps, les jeunes ne comprends rien. Alors ils écoutent à les chanteurs ou chanteuses anglais et aussi des programs sur la télévision en anglais. Cela est un gros cause du franglais dans nos écoles.*

*Si on pourrait faire toute cela pour les jeunes, nous pourrions respecter notre héritage encore plus. Nous sommes des canadiens, pas des américains. Le Canada c'est un pays très francophone et si nous parlerons la langue qu'on a appris pour au moins une centaine d'années nous serons capable de réussir. Et pour tous les personnes qui dissent « Si tu veux parler en français, va au Québecl» vous pourriez être embarrasser. Le Canada est un pays FRANÇAIS! Alors, quand tu changes la langue national, tu changes la nation.*

*Maintenant, vous pourriez parlez la langue du Canada et être des vrai citoyens d'un pays français et très orgueilleux de ce que nous faisons dans le monde, ou même juste ici en Manitoba. Juste un province français pourrait faire une grosse différence. Quand tu parles l'anglais à tes jeunes, rappelle-toi de tout ce que j'ai dit et nous serons O.K. Alors, est-ce que le français a un futur ici au Manitoba? Je pense que vous pourriez répondre à cette question vous même. Pour moi, je dirais OUI..... Si on essaï.*



## Description de la troisième copie-type

Sous-compétence	Description du texte d'élève	Niveau de performance
L'élève génère, choisit et organise des idées qui facilitent la compréhension du lecteur.	<p>Choix des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les idées sont suffisantes et pertinentes; elles répondent à l'intention de l'élève; cependant, elles sont plus globales que spécifiques</li> </ul> <p>Organisation des idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'organisation de l'ensemble (l'introduction, le développement et la conclusion) est évidente mais l'organisation des détails à l'intérieur de chaque paragraphe pourrait être mieux car on ne voit pas toujours le lien entre certaines idées ou phrases.</li> </ul>	<p><b>Atteint presque le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- idées suffisantes et pertinentes; organisation évidente de l'ensemble; manque de cohérence dans l'organisation des détails</li> </ul>
L'élève choisit des mots et des structures de phrases qui auront un impact sur le lecteur.	<p>Impact sur le lecteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il y a plusieurs tentatives pour susciter l'intérêt du lecteur (le titre, l'image de la roche qui tombe dans l'eau, le fait de parler directement au lecteur, etc); cependant, les erreurs de règles de la langue réduisent l'impact des effets de style</li> </ul> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le vocabulaire est assez juste, mais certains mots pourraient être plus précis</li> </ul> <p>Phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les structures de quelques phrases tiennent compte du lecteur et tentent de l'intéresser; cependant, certaines structures de phrases le distraient et ont donc peu d'impact</li> </ul>	<p><b>Atteint presque le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mots et structures de phrases ont un certain impact sur le lecteur</li> </ul>
L'élève utilise les règles de la langue (orthographe d'usage et orthographe grammaticale) et d'autres ressources (correcteurs, dictionnaires, etc.) pour réviser et corriger afin de rendre ses idées compréhensibles.	<p>Phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plusieurs phrases doivent être retravaillées : il y a des problèmes de ponctuation; l'utilisation de certains pronoms est fautive; certaines phrases suivent une structure anglaise; certaines phrases sont difficiles à comprendre</li> </ul> <p>Orthographe et accords :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il y a plusieurs fautes d'orthographe et d'accord, ce qui distraient le lecteur</li> </ul>	<p><b>N'atteint pas le niveau de performance de la mi-8<sup>e</sup> année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erreurs fréquentes qui distraient et entravent la compréhension des textes</li> </ul>



## **RESSOURCES POUR L'ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS**

---

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation en lecture et en écriture, Français langue première, 8<sup>e</sup> année*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2006.

Éducation et Formation Manitoba. *Programme d'études : cadre curriculaire, Français, maternelle à la 8<sup>e</sup> année, Programme français, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française, 2016.*



---

**SECTION 4 :**  
**UTILISATION DES DONNÉES**  
**D'ÉVALUATION SOMMATIVE**

---

Salle de classe.....	57
École et division scolaire.....	57
Province.....	58



## **UTILISATION DES DONNÉES D'ÉVALUATION SOMMATIVE**

---

Bien que les évaluations de janvier soient sommatives, les données qu'on en tire peuvent permettre de prendre des décisions plus avisées en matière d'enseignement dans l'avenir pour aider les apprenants des années intermédiaires.

### **Salle de classe**

Au niveau de la classe, les enseignants, les élèves et les parents peuvent se servir des données comme renseignements additionnels pour fixer des objectifs et suivre les progrès des élèves. En particulier, si un élève éprouve des difficultés dans une ou plusieurs des compétences, il faudrait une attention particulière de la part de l'enseignant, des enseignants de soutien, des parents et de l'élève pour cerner tout nouveau secteur préoccupant ou pour continuer à aider l'élève.

Les enseignants peuvent aussi utiliser ces données sommatives à des fins formatives en faisant participer les élèves à des séances de réflexion sur des échantillons des travaux et sur les progrès qu'ils ont réalisés, et en fixant des objectifs à court et à long terme pour le reste de l'année scolaire.

### **École et division scolaire**

Le Ministère fera le sommaire des données que les écoles lui envoient et l'enverra aux écoles et aux divisions scolaires. Comme ces rapports seront basés sur des indicateurs et des copies-types pour chaque niveau de performance, cela permettra aux écoles d'obtenir, année après année, des renseignements fiables sur la performance de leurs élèves dans les compétences de base en langues et en mathématiques. Ces données pourront permettre de prendre des décisions avisées sur la façon de bien aider les apprenants des années intermédiaires et de cerner les secteurs forts ou les secteurs préoccupants et les priorités en perfectionnement professionnel ou en ressources au niveau de l'école et des divisions scolaires.

**Province**

Le sommaire provincial des données présentera une vue panoramique des performances des élèves dans toute la province. L'analyse et les réflexions qu'on fera sur ces sommaires auront une influence sur les politiques et les décisions futures sur les meilleures façons d'aider les apprenants des années intermédiaires.



---

## ***SECTION 5 : RÉFÉRENCES***

---

Évaluation en classe .....	61
Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs .....	62



## RÉFÉRENCES

---

### Évaluation en classe

Éducation et Formation Manitoba

- . *Évaluation des compétences de base en mathématiques, en compréhension en lecture, en écriture de textes informatifs et sur l'engagement de l'élève au niveau des années intermédiaires*, Winnipeg (Man.), Éducation et Enseignement supérieur Manitoba, 2015.
- . *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés. L'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.

Leahy, Siobhan, Christine Lyon, Marnie Thompson, and Dylan Wiliam. « Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day », *Educational Leadership*, vol. 63, n°3 (novembre 2005), p. 18-25.

# RÉFÉRENCES

---

## Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs

Bainbridge edwards, Joyce et Grace MALICKY. *Constructing Meaning, Integrating Elementary Language Arts*. Toronto, ON: Nelson Canada. 1996.

Cavanagh, Martine. *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005.

Giasson, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal, QC : Gaëtan Morin, éditeur, 1995.

Wiggins, Grant P. *Assessing Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1993.

Wiggins, Grant P. *Educative Assessment Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1998.

Wiggins, Grant P et Jay MCTIGHE. *Understanding by Design*. San Francisco, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1998.

