

Programme d'études

**Cadre curriculaire
FRANÇAIS**

Maternelle à la 12^e année

*Programme
français*

Programme d'études

Cadre curriculaire FRANÇAIS

Maternelle à la 12^e année

Programme français

Données de catalogage avant publication – Éducation et Formation Manitoba

Cadre curriculaire français : maternelle à la 12^e année. Programme français.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN : 978-0-7711-7580-0 (PDF)

1. Français (Langue) - Étude et enseignement – Manitoba
 2. Programmes d'études – Manitoba
 - I. Manitoba. Éducation et Formation Manitoba
- 448

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

Éducation et Formation Manitoba
Bureau d'Enfants en santé Manitoba et Division de l'éducation de la maternelle à la 12^e année
Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser Éducation et Formation Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par la *Loi sur le droit d'auteur* et ne doivent pas être extraites ou reproduites pour aucune raison autres que pour les intentions pédagogiques explicitées dans ce document.

Nous invitons le personnel de l'école à partager ce document avec les parents, les tuteurs et les collectivités, selon le besoin.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des ressources d'apprentissage du Manitoba, à l'adresse www.mtbb.mb.ca.
Numéro d'article : 97841
ISBN 978-0-7711-7579-4 (version imprimée)

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation et de la Formation au http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/index.html.
Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

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

Le Bureau de l'éducation française reconnaît que l'ancienne et la nouvelle orthographe sont acceptées. Le présent document respecte les conventions de cette première.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
1 - INTRODUCTION	1
1.1 Objet du présent document	3
1.2 Historique du Programme français.....	3
1.3 Rôle de l'école francophone en milieu minoritaire.....	3
1.4 Vision de l'apprentissage du français.....	4
1.5 Principes de l'apprentissage du français dans l'école francophone en milieu minoritaire	6
1.6 Pédagogie inspirée des peuples autochtones	7
2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE	9
2.1 Fonctions de la langue dans l'école francophone.....	11
2.2 Multimodalité des textes.....	13
2.3 Domaines de la discipline du français	14
2.3.1 - Communication orale	16
2.3.2 - Lecture.....	17
2.3.3 - Écriture	18
2.3.4 - Interprétation et représentation visuelles.....	20
2.4 Rôle de l'enseignant	21
2.5 Rôle de l'élève.....	22
3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS	23
3.1 Orientation par compétences : principes de base.....	25
3.1.1 - Orientation par compétences : une analogie	26
3.1.2 - Orientation par compétences et les courants pédagogiques qui la sous-tendent.....	28
3.2 Compétence visée dans la discipline du français.....	29
3.3 Pensée critique au cœur du développement de la compétence.....	30
3.4 Conditions propices au développement de la compétence	32
3.4.1 - Contexte authentique d'apprentissage : favoriser l'engagement de l'élève.....	32
3.4.2 - Apprentissage par enquête : véhicule d'apprentissages authentiques.....	35

4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE	37
4.1 Compétence visée	39
4.1.1 - Stades de progression.....	40
4.1.2 - Composantes.....	40
4.1.3 - Apprentissages incontournables	41
4.1.4 - Ressources internes et externes.....	44
5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE	47
5.1 Buts de l'évaluation	49
5.2 Évaluation : preuves d'apprentissage et critères	51
5.3 Lien entre le développement de la pensée critique et l'évaluation.....	52
5.4 Liens avec le bulletin scolaire du Manitoba.....	55
6 - GLOSSAIRE	57
7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	63

REMERCIEMENTS

Le Bureau de l'éducation française (BEF) du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration, à la mise à l'essai et à la mise au point de ce document.

Membres du personnel de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) qui ont soutenu ou participé au Comité d'élaboration entre 2014 et 2016 :

Marcel Druwé	Coordonnateur – Cycle secondaire
Joanne Dumaine	Coordonnatrice – Cycle jeune enfance
Deny Gravel	Coordonnateur – Cycle intermédiaire
Sylvie Huard-Huberdeau	Coordonnatrice par intérim – Francisation
Louise Legal-Perrin	Directrice – Secteur de la programmation
Élaine Lévesque	Coordonnatrice – Services aux élèves

Membres du personnel de la DSFM qui ont participé au Comité de consultation entre 2014 et 2016 :

Michel Bédard	Enseignant, Collège Louis-Riel
Gisèle Chartier	Enseignante, École Pointe-des-Chênes
Léah Delaurier-Bray	Directrice et enseignante, École Jours de Plaine
Nicholas Durand	Enseignant, École Sainte-Agathe
Roxelle Gosselin	Enseignante, École Réal-Bérard
Edwige Grolet	Orthopédagogue, École Christine-Lespérance
Nicole Massé	Enseignante, École Précieux-Sang
André Mireault	Enseignant, École Saint-Joachim
Julie Picton-Delorme	Orthopédagogue, École Taché
Diane Poiron-Toupin	Directrice, École communautaire Gilbert-Rosset
Lise Proteau-Charrière	Orthopédagogue, École Lagimodière
Nancy Proulx-Kissick	Enseignante, Collège Louis-Riel
Rosanne Ramlal-Toupin	Enseignante, École Noël-Ritchot
Nancy Thiboutôt-Trudeau	Enseignante, École Christine-Lespérance
Angèle Vielfaure-Bisson	Enseignante, École Saint-Joachim

Membres du personnel des écoles suivantes qui ont participé à la mise à l'essai pour l'année scolaire 2015-2016 :

École Lacerte
École Lagimodière
École régionale Saint-Jean-Baptiste

Membres du personnel des écoles suivantes qui ont participé à la mise à l'essai pour l'année scolaire 2016-2017 :

Centre scolaire Léo-Rémillard
Collège Louis-Riel
École Saint-Joachim

Partenaires communautaires et experts-conseils :

Aline Jubinville	Chargée de cours, Université de Saint-Boniface
François Lentz	Conseiller pédagogique indépendant
Sylvie Mathers	Conseillère pédagogique indépendante
Cécile Plante	Enseignante à la retraite
Ginette Plessis-Bélair	Professeure associée, Université du Québec à Trois-Rivières

Nous aimerions également remercier les membres du personnel du BEF suivants pour leurs contributions à ce document :

Lionel De Ruyver	Conseiller pédagogique
Renée Gillis	Conseillère pédagogique
Huguette Gérardy	Conseillère pédagogique
Émile Hacault	Réviseur de textes
Sylvie Huard-Huberdeau	Conseillère pédagogique
Claudette Laurie	Conseillère pédagogique
Gilbert Michaud	Directeur, Développement et implantation des programmes
Lynne Michaud	Conseillère pédagogique
Simon Normandeau	Conseiller pédagogique
Jamie Parker	Conseiller pédagogique
Gisèle Poirier	Conseillère pédagogique
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique
Marie-Paule Sabourin-Brémault	Conseillère pédagogique
Louise Simard	Coordonnatrice du personnel de soutien

The background features a light blue to light pink gradient. Large, semi-transparent shapes in shades of blue and pink are layered. A dashed black line curves across the upper right. A horizontal bar with a blue-to-red gradient is positioned below the title, with a dashed line underneath it. A vertical dashed purple line is on the right side.

1 - INTRODUCTION

1 - INTRODUCTION

1.1 Objet du présent document

Le présent document, intitulé *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)*, vise à :

- présenter les fondements philosophiques et des considérations pédagogiques qui sous-tendent l'apprentissage du français dans les écoles offrant le Programme français;
- expliciter les fondements théoriques qui sous-tendent l'orientation par compétences préconisée par ce cadre;
- présenter l'organisation des apprentissages qui amèneront l'élève à développer la compétence visée dans ce cadre;
- expliquer les différents éléments qui constituent le cadre;
- expliquer le processus d'évaluation dans le contexte du nouveau programme d'études.

1.2 Historique du Programme français

En 1970, l'Assemblée législative du Manitoba a adopté, à l'unanimité, des modifications à l'article 258 de la *Loi sur les écoles publiques*, lesquelles faisaient de l'anglais et du français les deux langues officielles de l'enseignement au Manitoba. Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation et de la Formation reconnaît le Programme français comme l'un des quatre programmes scolaires officiels.

Le Bureau de l'éducation française (BEF), créé en 1975, est chargé de développer les programmes d'études pour les cours obligatoires et facultatifs du Programme français. Tous les cours dans le Programme français sont offerts en français, à l'exception du cours d'anglais qui est offert à partir de la 4^e année. De plus, il est attendu que l'élève puisse évoluer dans un milieu de vie scolaire et parascolaire riche et dynamique qui valorise la langue française et la culture francophone.

1.3 Rôle de l'école francophone en milieu minoritaire

Depuis l'entrée en vigueur de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires : un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et géré par eux, est désormais opérationnel. Ce système éducatif s'appuie sur le rôle particulier qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Le rôle de cette école dépasse celui d'une école en milieu majoritaire : outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir particulièrement nécessaires aux futurs bâtisseurs (Landry et Allard, 1999, cité dans Manitoba, ministère de l'Éducation, 2013) qui assureront la vitalité des communautés francophones. Plus particulièrement, l'école francophone valorise le français dans son statut de langue première.

L'école francophone met en place une programmation qui répond aux exigences académiques et identitaires de son mandat en tenant compte de la très grande hétérogénéité de sa clientèle :

- certains élèves sont issus de milieux urbains, d'autres de milieux ruraux; chaque communauté possède des caractéristiques socioculturelles particulières;
- la démographie scolaire varie beaucoup d'une école à l'autre; certaines écoles regroupent leurs élèves par niveaux distincts, tandis que d'autres regroupent plusieurs niveaux dans une même classe, souvent en raison du petit nombre d'élèves;
- les élèves possèdent, en rapport avec leur francité, des expériences culturelles et des antécédents langagiers variés.

1.4 Vision de l'apprentissage du français

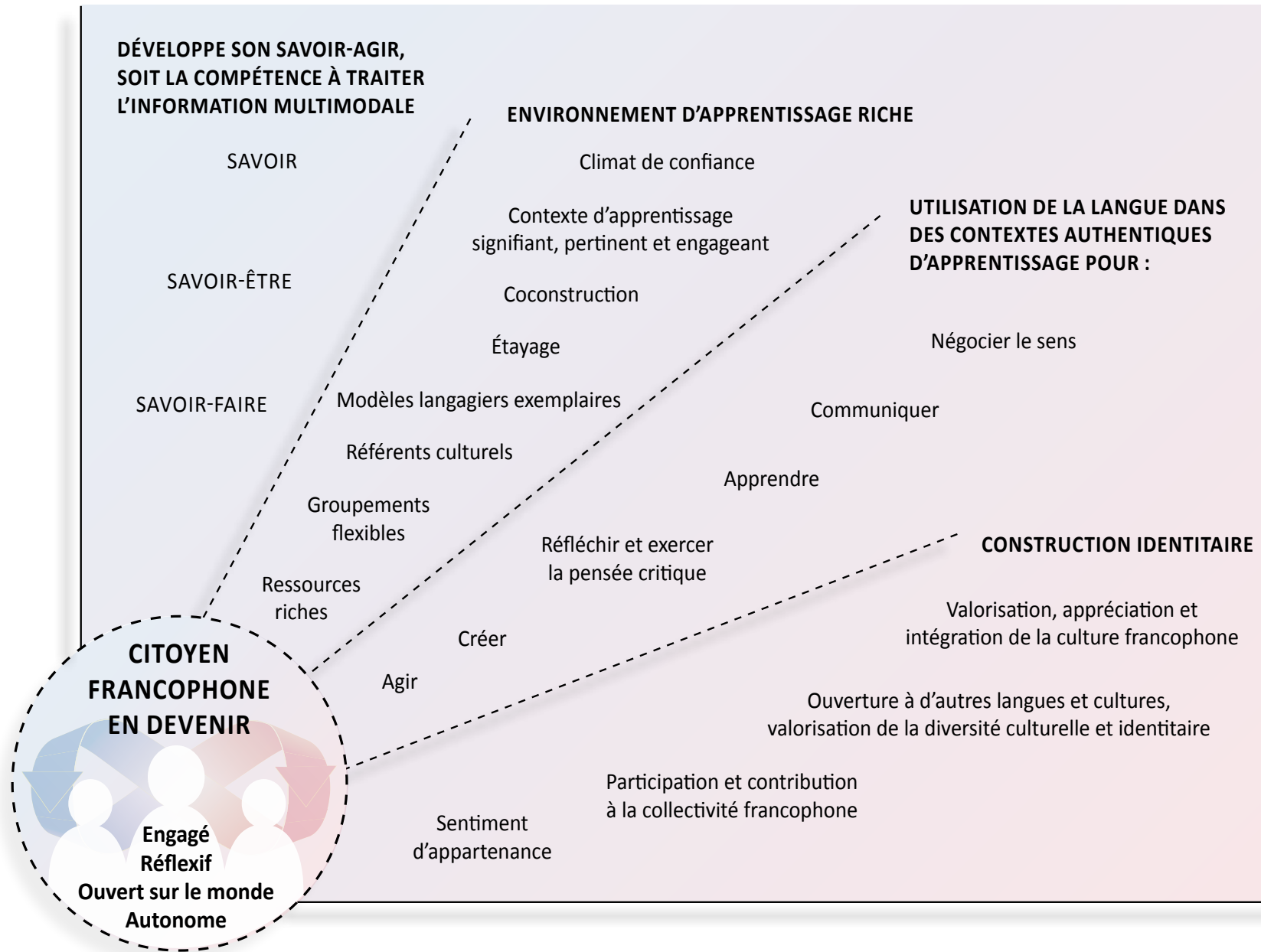
Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* fait valoir le rôle particulier de l'école francophone et tient compte des différentes fonctions de la langue française qui sont essentielles aux apprentissages et à la construction identitaire des élèves. Une pédagogie qui respecte le contexte de l'école francophone en milieu minoritaire et qui est à la fois réfléchie, flexible et stratégique, favorise :

- la consolidation des diverses visées des disciplines scolaires au sein du Programme français;
- la construction identitaire des élèves;
- l'atteinte des buts du projet communautaire de la francophonie manitobaine.

L'école doit faire en sorte que l'élève utilise le français non seulement pour communiquer de façon efficace dans la vie courante et scolaire, mais aussi pour penser, pour apprendre, pour être critique par rapport à ce qu'il vit et à ce qu'il est pour se construire une identité, pour se créer un espace culturel, pour aménager un territoire, pour exercer un pouvoir d'initiative et pour prendre en main son propre développement. Ceci... afin de former des « bâtisseurs » capables d'assurer la vitalité future des communautés francophones.

Lentz, 2004, p.5

Le schéma suivant illustre comment la vision de l'apprentissage du français se concrétise, autant au sein de la discipline du français que dans les autres disciplines scolaires, pour l'élève tout au long de son cheminement à l'école francophone en milieu minoritaire.



L'école francophone, consciente de son rôle, met en place une pédagogie et une vie scolaire particulières, afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Pour ce faire, l'école francophone :

- tient compte du fait que l'élève est exposé à deux langues officielles qui n'occupent pas les mêmes espaces;
- engage l'élève dans la construction de son identité francophone;
- est soucieuse de développer la francité de l'élève dans des contextes signifiants et en tenant compte de son vécu langagier et culturel;
- nourrit la construction d'un répertoire de [référénts culturels](#) chez l'élève;
- offre une grande variété de ressources pédagogiques en français que l'élève peut apprécier et exploiter avec succès;
- fait vivre à l'élève un rapport positif à la langue française et à la francophonie;
- favorise la créativité et le sens de l'initiative de l'élève afin qu'il puisse s'affirmer;
- actualise la relation école-foyer-communauté par l'entremise de divers projets pertinents.

Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire et à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba.

1.5 Principes de l'apprentissage du français à l'école francophone en milieu minoritaire

Le présent cadre fait état de principes qui sous-tendent l'apprentissage du français dans le Programme français au Manitoba. Ces principes constituent des « filtres » permettant de mieux concevoir des situations d'apprentissage, des interventions et des ressources pédagogiques appropriées.

- La langue est considérée comme outil d'apprentissage, de communication, de réflexion, d'expression personnelle et comme vecteur de construction culturelle et identitaire, donnant ainsi à l'élève un pouvoir d'action et d'autonomisation.
- Les situations d'apprentissage permettent à l'élève d'élargir son répertoire langagier, et ce, dans divers contextes et dans toutes les disciplines scolaires, afin de lui permettre de manipuler la langue avec aisance et de valoriser le français.
- L'élève a fréquemment l'occasion de prendre la parole afin de « penser et de vivre en français ».
- L'élève est exposé à des modèles langagiers exemplaires et culturels qui proviennent d'origines diverses avec lesquels il peut s'identifier.
- Les apprentissages se déroulent dans un climat de confiance et de respect qui encourage l'élève à faire des choix, à prendre des risques, à s'affirmer, à prendre des initiatives et à devenir autonome.
- Les situations d'apprentissage permettent à tous les élèves d'élargir leur répertoire de référents culturels, et ce, dans divers contextes et dans toutes les disciplines scolaires afin de leur permettre de développer un sens d'appartenance à la francophonie.
- L'élève, exposé à une variété de contextes riches, donne un sens à son apprentissage, y réfléchit et célèbre ses réussites, le tout contribuant à son cheminement identitaire et à un rapport positif à la langue française.

1 - INTRODUCTION (SUITE)

- Les situations d'apprentissage sont pertinentes, signifiantes et engageantes et elles donnent place à l'exploration, à l'investigation, à la créativité, à la résolution de problèmes, à la mobilisation et à la combinaison de [ressources](#) diverses.
- Les situations d'apprentissage tiennent compte de la zone proximale de développement, des connaissances antérieures et des intérêts de l'élève, et respectent les diverses façons d'apprendre.
- Les situations d'apprentissage incitent l'élève à s'exprimer dans une posture réflexive, critique, créative et engagée, par le biais d'interactions avec une variété de [textes](#).
- Le foyer et la communauté enrichissent l'apprentissage du français, et l'élève contribue à son tour à l'espace francophone.
- Les modalités d'évaluation viennent en aide à l'apprentissage et invitent à la réflexion sur l'apprentissage. Elles font partie des processus d'enseignement et d'apprentissage; elles ne sont pas une fin en soi, mais plutôt un moyen pour améliorer l'apprentissage et attester, à des étapes importantes, des progrès de l'élève.

1.6 Pédagogie inspirée des peuples autochtones

Une pédagogie inspirée des peuples autochtones ne se limite pas à des activités isolées sans profondeur et hors contexte. Bien au contraire, elle se fait en infusant à la fois les contenus reflétant les savoirs et les cultures autochtones ainsi que les composantes d'une pédagogie inspirée par une vision du monde autochtone naturelle, pertinente et signifiante dans le but de répondre à un besoin authentique.

L'intégration des [perspectives](#) autochtones en ce qui concerne l'histoire, les cultures, la vision du monde et les savoirs des Premières Nations, des Métis et des Inuits dans les contextes authentiques d'apprentissage permettra à tous les élèves :

- de se former un point de vue éclairé et bien fondé sur les questions historiques et contemporaines concernant les peuples autochtones;
- de développer les compétences interculturelles nécessaires à la compréhension et au respect de soi-même et d'autrui, ainsi que la capacité de créer et de nourrir des relations saines;
- de valoriser différentes façons d'être, d'apprendre, de faire et de s'y ouvrir;
- de contribuer à l'épanouissement de leur identité individuelle, collective et nationale en tant que Canadiens informés, engagés et responsables.

Les contenus reflétant les savoirs et les cultures autochtones

Dans la discipline du français, les savoirs et les cultures autochtones sont présentés, étudiés et examinés à travers divers textes oraux, écrits ou visuels, entre autres les récits fondateurs, les récits autochtones, le conte traditionnel, les vidéos, les films, la chanson traditionnelle ou populaire, les présentations, les messages médiatiques, les reportages, les articles de journaux ou de revues et les œuvres artistiques et artisanales. De plus, l'histoire, les cultures, la vision du monde et les savoirs des Premières Nations, des Métis et des Inuits peuvent susciter des questions essentielles, des problématiques et des thèmes qui seront étudiés par le biais d'enquêtes.

Les composantes d'une pédagogie inspirée par la vision du monde autochtone

Bien qu'il soit impossible de réduire les multiples croyances et perspectives autochtones en une seule approche universelle, il existe néanmoins des composantes communes des enseignements et des valeurs autochtones qui peuvent s'inscrire quotidiennement dans l'approche pédagogique au sein de la salle de classe et qui peuvent ainsi enrichir les expériences éducatives de tous les élèves.

Les relations personnelles et au sein d'un groupe :

Chercher à connaître l'élève, s'intéresser à son vécu, se préoccuper de ses intérêts et de ses points forts. Faire preuve d'empathie. Inclure la narration et privilégier le partage des histoires ou expériences personnelles dans sa pratique quotidienne et intégrer l'humour.

Le non-verbal : Donner des occasions aux élèves de pouvoir développer leur apprentissage par le mouvement et la représentation visuelle. Développer dans la communication orale toutes les dimensions du langage non verbal telles que la voix, les attitudes, les gestes, le contact avec l'auditoire, la prise de parole, le tour de parole, la façon d'utiliser l'espace, la manipulation d'accessoires et de supports matériels.

Une approche holistique : Engager les quatre facettes de l'identité de l'apprenant – l'intellect, le spirituel, le physique et l'émotionnel – dans tous les apprentissages. Présenter le portrait global d'un concept en allant du général vers le spécifique, déconstruire et reconstruire, modeler et échafauder, solliciter l'ensemble des liens interdisciplinaires.

Les relations avec la communauté : Créer des occasions de collaboration entre les membres de diverses communautés en invitant des parents, des personnes-ressources, des aînés et des gardiens du savoir de la communauté à partager leurs connaissances et leurs expériences personnelles.

L'apprentissage expérientiel : Donner à l'élève des occasions de développer sa relation avec la Terre et son environnement en se posant des questions essentielles telles que :

- « Comment puis-je décrire, analyser et façonner le monde qui m'entoure? »
- « Quelles sont les influences de l'environnement sur les individus, et inversement? »
- « Quelle est l'influence des technologies sur la société? »

La collaboration, la responsabilité et la prise de décision : Prévoir des tâches de communication collaboratives et interactives, avec un partenaire et en groupe, ainsi que des occasions permettant à tous de participer à la coconstruction des savoirs et à la prise de décision. Emmener l'élève à prendre conscience des conséquences de ses actions sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement.

Le respect : Valoriser l'élève et sa place dans l'école et la classe, ainsi que les concepts culturels et la vision du monde autochtones en s'assurant que ceux-ci soient étudiés à travers les textes lus, vus ou entendus, ou se reflètent dans les textes créés.



2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE

2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE

2.1 Fonctions de la langue dans l'école francophone

L'apprentissage de la langue constitue la raison d'être de la discipline du français et du *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)*. Bien que ce dernier porte plus particulièrement sur la langue en temps qu'objet d'apprentissage, il faut aussi tenir compte des quatre fonctions essentielles de la langue française dans l'école francophone en milieu minoritaire. De plus, il est important d'éviter que l'élève ne perçoive le français qu'exclusivement comme étant une langue de scolarisation : cela pourrait entraîner un impact négatif sur sa motivation et son engagement dans son apprentissage du français.

La langue comme instrument de communication

L'élève utilise la langue française dans des contextes authentiques d'apprentissage pour :

- comprendre et communiquer des messages;
- communiquer ses opinions, ses sentiments, ses émotions et ses expériences de multiples façons.

La langue comme outil d'apprentissage

L'élève utilise la langue française dans toutes les disciplines scolaires pour :

- donner du sens à ses apprentissages;
- construire ses savoirs;
- réfléchir à ses apprentissages;
- s'approprier des démarches d'apprentissage;
- nourrir sa pratique de la langue elle-même;
- élargir et affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure.

Afin de construire ses savoirs disciplinaires, l'élève doit être outillé pour utiliser la langue comme véhicule d'apprentissage. Il doit développer les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) nécessaires pour comprendre et exprimer sa compréhension des concepts présentés dans les diverses disciplines scolaires.

L'apprentissage et l'enseignement du français doivent donc franchir les limites temporelles des horaires, et même, de la classe. Ils doivent être intégrés tout au long de la journée scolaire dans le cadre des autres disciplines, par tous les enseignants, voire l'équipe-école, de l'élève.

La langue comme vecteur de construction identitaire

L'élève utilise la langue française pour :

- se construire un répertoire de référents culturels;
- s'approprier les valeurs culturelles qu'elle véhicule;
- vivre des expériences riches qui lui permettront de développer son rapport à la langue et son rapport au monde.

Afin de développer une appartenance à la communauté francophone, l'élève doit utiliser la langue pour se construire un répertoire de référents culturels qui lui sont particulièrement pertinents et en fonction de ses intérêts. Il a accès, entre autres à une panoplie de textes, de produits culturels et de modèles francophones afin de pouvoir les apprécier, s'en inspirer et choisir de devenir un acteur engagé dans la construction de son milieu francophone.

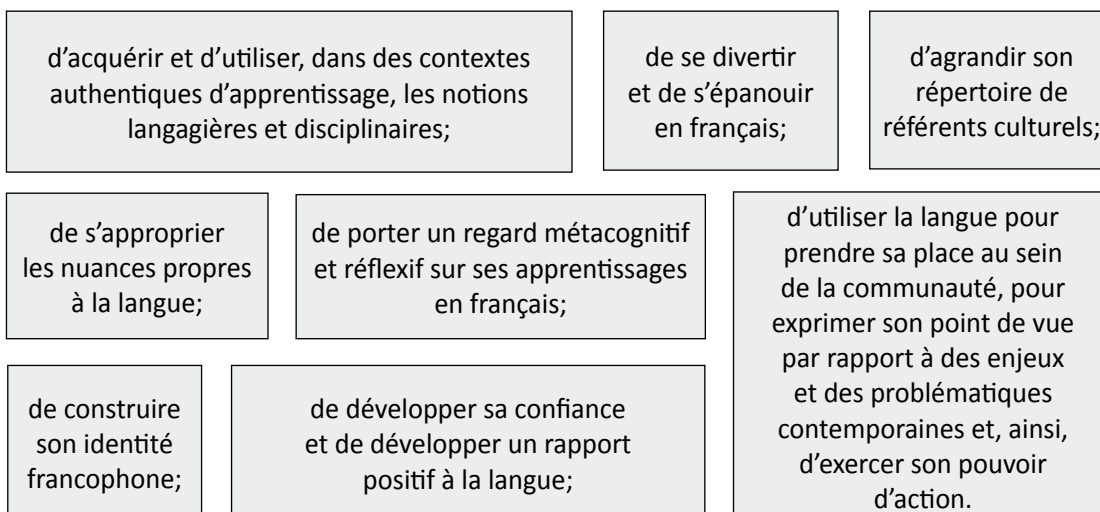
La langue comme outil de structuration de la pensée

L'élève utilise la langue française pour :

- explorer, verbaliser, se représenter la réalité qui l'entoure de diverses façons et, ainsi, agir sur elle;
- s'expliquer le monde à lui-même.

Afin de pouvoir exprimer ses idées, ses impressions, ses points de vue, l'élève doit pouvoir « mettre sa pensée en mots ». La langue permet non seulement à l'élève de nommer sa réalité, mais aussi d'actualiser et de concrétiser ses idées lors d'échanges avec d'autres. Ces échanges permettent à l'élève d'articuler sa pensée et de confronter ses idées à celles des autres pour les confirmer, les remettre en question ou les nuancer.

Une pédagogie qui valorise les fonctions de la langue dans l'apprentissage du français permet à l'élève :



2.2 Multimodalité des textes

Dans le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)*, le terme « texte » désigne tout acte de communication qui :

- se fait sous forme orale, écrite, visuelle, gestuelle, sonore, médiatique ou multimodale;
- véhicule un message;
- répond à une intention;
- vise un public ou un destinataire;
- peut comprendre un ou plusieurs systèmes de signes de communication.

De plus en plus, la nature des textes avec lesquels les élèves interagissent, ainsi que ceux qu'ils créent, intègrent une variété d'éléments (écrits, oraux ou visuels) porteurs de sens. Que ce soit à la maison, dans sa communauté ou bien à l'école, l'élève est exposé, depuis un très jeune âge, à des textes multimodaux qui intègrent la parole, l'écriture, les symboles, le visuel, les éléments gestuels ou sonores et interagit avec ceux-ci.

La littératie contemporaine, l'univers de l'écrit, se métamorphose constamment et, [...] le sens relativement homogène des messages écrits d'hier et d'autrefois n'a plus grand-chose à voir avec celui, de plus en plus hétérogène, dense et métissé des messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain [...].

Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p. 1

Il est donc essentiel que l'élève développe ses savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) dans les domaines de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, de l'interprétation visuelle et de la représentation visuelle pour être en mesure de comprendre et de créer une variété de textes dont, des textes multimodaux. D'ailleurs, selon Bearne et Wolstencroft (2007, cité dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p. 3), il est impératif « [...] d'enseigner enfin et systématiquement aux nouvelles générations la multimodalité, et ce, dans une perspective critique [...] ». De plus, McLaughlin et DeVoogd (2004, cité dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p. 4) ajoutent : « Il faut former alors des (multi)lecteurs, participants actifs de la médiation, qui refusent de recevoir passivement les (multi)textes et qui, au contraire, les analysent, les questionnent et même débattent de leur sujet ainsi que de leur contexte de production, et encore plus ».

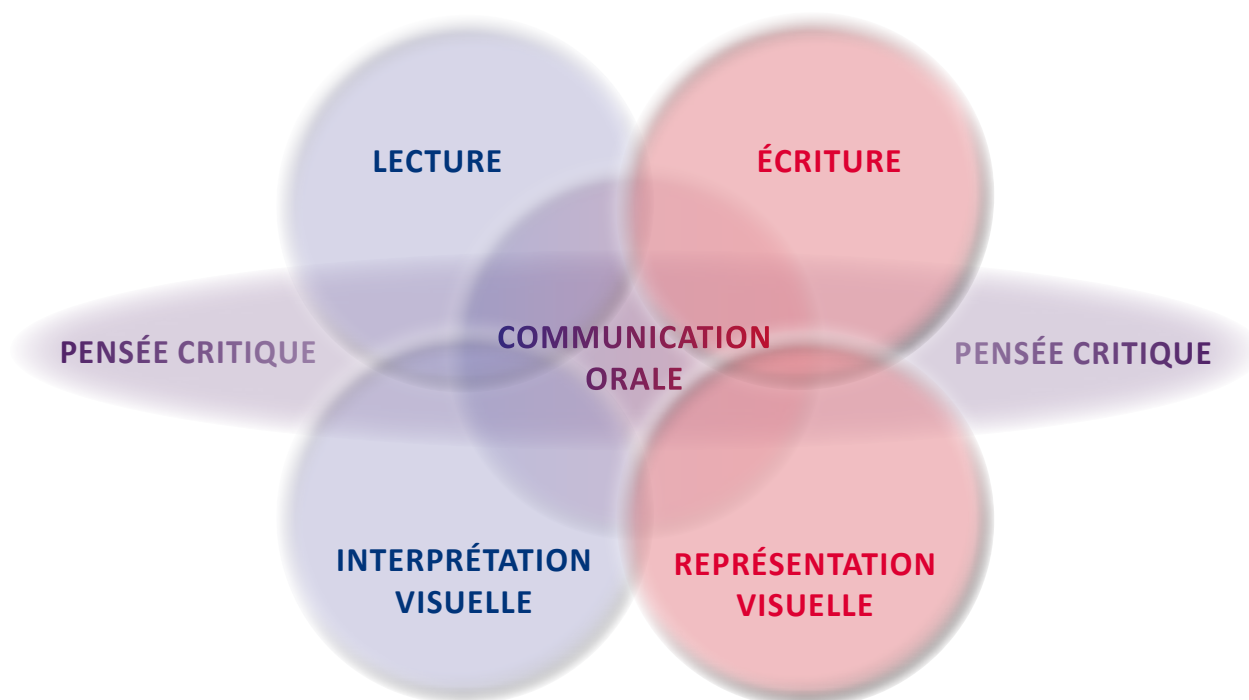
2.3 Domaines de la discipline du français

Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* intègre les domaines suivants :

- communication orale (écoute, expression orale et oral spontané);
- lecture;
- écriture;
- interprétation visuelle et représentation visuelle.

Ces domaines ne s'enseignent pas de façon isolée; ceux-ci sont interdépendants. Ils se renforcent et se complètent pour permettre à l'élève de progresser dans l'apprentissage du français. En plus, ces domaines favorisent l'exercice de la pensée critique au sein de la discipline du français et des autres disciplines scolaires.

L'interdépendance des domaines de la discipline du français pendant la négociation de sens, la création et la communication de textes multimodaux



2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE (SUITE)

La communication orale soutient l'acquisition des compétences en lecture et en écriture dans toutes les matières scolaires. Elle permet à l'élève :

- de s'approprier le vocabulaire, la structuration de la langue et les connaissances langagières qui sont fondamentales au développement de la lecture et de l'écriture;
- de consolider ses pensées quant aux réflexions et aux apprentissages qu'il fait en lisant, lui permettant de les exprimer à l'écrit avec plus d'aisance;
- de parler de ses processus de pensée et des stratégies qu'il utilise;
- de coconstruire ses savoirs;
- d'activer sa pensée critique par le questionnement, l'échange d'idées et d'options lors des discussions.

La lecture renforce les compétences en écriture, à l'écoute et en communication orale. La lecture contribue donc au développement de ces modes en permettant à l'élève, entre autres :

- d'accéder à des modèles de français correct, accessible, riche et complet ainsi qu'aux registres de langue;
- de concrétiser les notions d'intention de communication et de destinataire;
- d'accéder à des sujets à explorer, à discuter, oralement ou à l'écrit;
- de faire part de sa compréhension en la verbalisant;
- d'être exposé à des modèles de textes riches qui peuvent servir d'exemples et faciliter l'élaboration de critères de qualité.

L'écriture contribue au développement de la communication orale et de la lecture en permettant à l'élève, entre autres :

- de structurer et de concrétiser sa pensée de façon consciente et réfléchie;
- de consolider ses connaissances liées à la graphophonétique, aux syllabes, aux rimes, etc. qui viennent appuyer la lecture;
- d'approfondir sa compréhension de la [syntaxe](#) de la [phrase](#) et de l'organisation du texte essentielles à l'expression orale et à la compréhension;
- d'accroître et de réinvestir le vocabulaire, les expressions idiomatiques, la syntaxe de la langue française et les séquences textuelles autant à l'oral qu'à l'écrit.

L'interprétation et la représentation visuelles contribuent au traitement de l'information multimodale en permettant à l'élève, entre autres :

- de négocier et de créer le sens dans une variété de contextes d'apprentissage et de vie;
- de choisir, d'adapter et d'organiser ces modes dans un contexte spécifique de communication.

La communication orale, la lecture, l'écriture, l'interprétation et la représentation visuelles sont toutes des dimensions interdépendantes qui sont au service l'une de l'autre. Par exemple, lorsque l'élève est en situation d'expression, il peut générer des textes à l'oral, à l'écrit et par la représentation visuelle en fonction de ses besoins, de ses intentions de communication et de son destinataire.

Enfin, ces domaines favorisent la construction identitaire de l'élève en lui permettant :

- de créer et de s'exprimer, à titre de scripteur, de locuteur ou d'illustrateur qui puise son inspiration dans « son vécu, son imaginaire, dans sa connaissance de la langue pour se raconter et décrire son monde » (CMEC, 2008b, p. 17);
- de se bâtir un répertoire de référents culturels au niveau des francophonies locales, nationales et internationales;
- de développer une appréciation de la littérature, en tant qu'instrument de découverte de la langue et d'occasion de découverte de soi et du monde.

2.3.1 - Communication orale

Communiquer à l'oral est un processus interactif d'écoute, d'échange et de [négociation](#) entre l'élève et le monde qui l'entoure. Par ce fait-même, la communication orale favorise la réflexion, l'expression de soi et de ses sentiments en plus d'être un outil d'apprentissage. C'est en communiquant oralement qu'un locuteur arrive à préciser ou à nuancer ses idées, ainsi qu'à formuler et partager ses points de vue.

Ce domaine de la discipline du français permet à l'élève de parler de son apprentissage, de ses processus et des stratégies qu'il utilise; en fait, elle lui permet d'articuler sa pensée par le questionnement, la discussion, l'échange d'idées et d'[opinions](#). C'est en apprenant à se questionner et à questionner les autres pour s'informer ou pour recevoir de la rétroaction sur différents sujets qu'il met en œuvre des processus cognitifs tels que le questionnement, l'analyse, la [synthèse](#) et l'évaluation. Ceci fait en sorte que, par le biais de l'oral réflexif, l'élève verbalise son raisonnement et construit ainsi ses aptitudes à exercer la pensée critique ainsi qu'à négocier le sens des messages émis ou reçus et à coconstruire ses savoirs.

Progressivement, l'élève apprend à adapter son langage oral et à choisir le [registre de langue](#) approprié en fonction du [contexte](#), de ses interlocuteurs et de la situation de communication. Il devient donc de plus en plus attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation.

Dans un climat favorisant la prise de parole véritable en contexte d'oral spontané ou en contexte d'oral planifié et encourageant l'écoute active, l'élève explore, en alternance, les rôles de locuteur et d'interlocuteur au cours de situations quotidiennes de communication orale. À l'occasion d'interactions en grand groupe, en groupes restreints ou encore dans des conversations en tête-à-tête, il peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français, mais à toutes les disciplines scolaires.

2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE (SUITE)

Dans le présent cadre, la communication orale englobe les volets suivants :

- **l'écoute** : le langage réceptif par lequel l'élève traite l'information vue et entendue pour comprendre ce qui est exprimé par les autres et dans le monde qui l'entoure;
- **l'expression orale ou oral planifié** : le langage expressif par lequel l'élève manifeste et articule sa pensée et interagit avec son entourage de manière préparée. Le langage par lequel l'élève s'exprime, mais en vue d'un but précis ou dans le cadre d'une [tâche](#), d'une production ou d'une activité;
- **l'oral spontané** : le langage expressif par lequel l'élève manifeste et articule sa pensée et interagit avec son entourage de manière spontanée.

Puisque l'apprentissage est un acte social, la communication de la pensée signifie « d'exprimer avec des mots justes et dans une structure appropriée un raisonnement nuancé, la capacité de verbaliser leur pensée critique... On n'en est donc plus à une simple question de choix de registres ou d'ajouts séquentiels de mots de vocabulaire, mais à un mode d'articulation de la pensée » (CMEC, 2008b, cité dans Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation, 2012, p. 152). La communication de la pensée lui permet non seulement « de communiquer avec les autres, mais de communiquer avec soi-même. C'est mettre des mots sur notre pensée. » (CMEC, 2008a, cité dans Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation, 2012, P. 30). C'est aussi en étant en lien avec les autres que l'élève acquiert un savoir-vivre ensemble et un savoir-devenir qui sous-tendent l'appropriation d'espaces francophones où il peut vivre sa langue et son identité francophone pluriculturelle.

2.3.2 - Lecture

La lecture fait partie de nombreuses activités quotidiennes, qu'il s'agisse de suivre des directives afin d'accomplir une tâche, de se renseigner sur un sujet donné ou de se divertir. Elle est à la fois un outil de communication et un outil d'apprentissage. Les tâches reliées à la lecture doivent être conçues, entre autres pour faire réaliser à l'élève l'importance de savoir lire, pour développer chez lui le goût de lire, pour lui permettre de découvrir comment les auteurs créent des messages qui ont un impact et qui font réagir le lecteur.

L'élève est appelé à découvrir le plaisir de la lecture, tout d'abord, par l'écoute de textes qui lui sont lus par ses parents et son enseignant. Il développe ainsi un rapport positif à la lecture et prend plaisir à réécouter et à relire des textes qui lui sont familiers et qu'il affectionne. Il explore différents genres de textes portant sur des sujets qui l'intéressent et apprend que les mots sont porteurs de sens. Il apprend à faire de bons choix de textes en fonction de son intention de lecture et de critères. Par exemple, lorsqu'il travaille la fluidité, il choisit des textes qui sont à un niveau de difficulté approprié, ni trop difficile, ni trop facile. Par ailleurs, ses critères de choix sont peut-être différents lorsqu'il veut explorer un sujet qui le passionne. Ainsi, les textes qu'il choisit varient en complexité, en fonction de son intention de lecture.

Pour apprendre à lire, l'élève doit construire son répertoire de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) liés à « l'acte de lire ». Le développement des connaissances et des habiletés liées aux fonctions et aux conventions de l'écrit sont le fondement sur lequel l'élève construit, afin de devenir un lecteur habile. Toutefois, lire ne se limite pas au décodage, car lire c'est comprendre. C'est donc par le biais de l'apprentissage et de l'utilisation de stratégies de lecture variées, de conversations avec ses pairs et son enseignant et de réflexions liées à sa lecture que l'élève développe sa capacité de construire et de négocier le sens des textes qu'il lit.

Ce processus de construction et de négociation de sens permet au lecteur de tisser des liens entre ses connaissances antérieures, les idées et les informations apportées par un texte. Qu'il s'agisse d'un album, d'une nouvelle littéraire, d'un roman, d'un poème, d'un article de revue ou d'un texte numérique, les réactions de l'élève démontrent sa capacité de faire des associations avec son propre vécu ou avec d'autres ouvrages qu'il a lus, vus ou entendus. Son questionnement sur l'intention de l'auteur, le message, le contenu du texte et sa disposition lui permet de poser un regard critique sur ce qu'il a lu. Ce processus lui permet de comprendre et d'interpréter un texte.

Même si, initialement, la lecture constitue une expérience individuelle, l'élève bénéficie de l'apport de son entourage. Grâce à l'appui et la rétroaction reçue de la part de son enseignant et de ses pairs, ainsi qu'à l'exercice de sa pensée critique, l'élève parvient, peu à peu, à lire et à explorer les multiples sens de façon autonome. Lorsqu'il communique sa compréhension et son interprétation du texte, à l'oral ou à l'écrit, avec ses pairs et son enseignant, sa compréhension s'approfondit et il développe une ouverture d'esprit face aux divers points de vue soulevés.

Armé d'une compréhension plus profonde, l'élève est en mesure d'évaluer et d'utiliser les idées et l'information présentées dans les textes qu'il a lus. Ainsi, il peut réagir, s'exprimer et justifier les émotions et les opinions que suscitent en lui ses lectures. Ses réactions et l'information qu'il a retenue peuvent alimenter ses propres écrits ou créations.

2.3.3 - Écriture

L'écriture est à la fois un outil d'apprentissage, d'expression, de communication et de création. Les tâches reliées à l'écriture doivent être conçues, entre autres, pour faire réaliser à l'élève l'importance de communiquer clairement ses idées à l'écrit, pour développer chez lui le goût d'écrire, pour lui permettre de découvrir comment, comme auteur, il peut créer un impact chez son lecteur. Ces tâches doivent également l'amener à comprendre l'importance de s'exprimer pour exercer son pouvoir d'action.

L'élève découvre l'écriture en s'exprimant tout d'abord avec des dessins et des gribouillis. Peu à peu, en développant ses connaissances liées aux fonctions et aux conventions de l'écrit, le répertoire de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) liés à « l'acte d'écrire », son écriture se rapproche de l'écriture conventionnelle. Afin de développer de la fluidité, tant au niveau de la formation des lettres qu'à la création de textes de qualité, l'élève doit écrire fréquemment, afin de pouvoir s'exprimer avec aisance.

2 - LANGUE ET APPRENTISSAGE (SUITE)

Que ce soit pour raconter, décrire, expliquer, convaincre, inciter à agir, jouer avec les mots ou divertir, l'élève donne à son texte diverses formes, en tenant compte de son intention d'écriture. L'ampleur de la tâche varie en fonction du stade de l'élève. La variété de situations de communication dans lesquelles il écrit lui permet de développer les concepts, les structures, la façon de s'exprimer, le lexique et les procédés variés et propres au type et au genre de texte choisi. Il se peut que l'élève n'écrive que pour lui-même, dans le but de cerner et de préciser ses idées, de formuler des observations, de décrire ou de commenter ses actions, ou de prendre des notes pour préserver des informations importantes. Ainsi, le recours à l'écrit se fait au service de la pensée.

À mesure que son vocabulaire évolue, qu'il devient plus habile à structurer ses idées en phrases variées et qu'il apprend à respecter les conventions linguistiques, l'élève s'exprime avec une clarté accrue. Il développe la capacité de tenir compte de points de vue divergents lui permettant d'apporter des nuances à ses idées. Écrire l'aide donc à mieux comprendre les messages des autres, à les évaluer et à devenir un lecteur aguerri.

L'élève apprend à bâtir sur ses expériences préalables d'écriture en faisant appel à ses savoirs et à son vécu. Il utilise et intègre progressivement une quantité grandissante de stratégies, de connaissances et de procédés qui alimentent son processus, ainsi que son produit. Ses choix de ressources lui permettent, entre autres de conceptualiser, de classer et d'organiser ses idées et l'information (p. ex. tableaux, plans, schémas).

Le processus d'écriture n'est pas linéaire : il dépend de l'intention de l'auteur et implique l'exercice de la pensée critique chaque fois où celui-ci évalue son produit et fait des choix qu'il peut justifier. Au moment où il planifie ce qu'il veut accomplir, l'élève réfléchit à comment il le fera et choisit les ressources jugées nécessaires, en fonction de la tâche à accomplir et de la situation de communication. L'élève choisira peut-être de faire de la recherche pour ensuite trouver des idées ou des informations qu'il veut développer. Il peut organiser ses idées à l'aide d'organiseurs visuels ou, s'il sait bien organiser ses idées, passer à la rédaction de son ébauche.

L'élève exerce sa pensée critique pendant une tâche d'écriture lorsqu'il :

- réfléchit à sa tâche, confirme ou remet en question son produit, son point de vue ou sa démarche à l'aide des critères et de la rétroaction reçue de ses pairs et de son enseignant;
- ajuste son texte, seul, en effectuant les révisions et les corrections jugées nécessaires en fonction du but (p. ex. choisir de diffuser ou de publier son produit ou non) à la lumière de la rétroaction reçue.

La rétroaction, fréquente pendant le processus d'écriture, facilite le questionnement et le choix des ajustements à effectuer; l'élève peut également se relire à tout moment pour y apporter des modifications. Il peut écrire plusieurs ébauches d'un même type de texte et en réviser certains aspects, sans toutefois les publier.

Il est crucial que l'élève puisse vivre ce processus d'écriture à plusieurs reprises tout au long de l'année scolaire et d'en arriver à publier, à l'occasion, son produit final.

2.3.4 - Interprétation et représentation visuelles

L'élève se familiarise avec les procédés et les conventions du langage visuel et devient ainsi plus conscient, sélectif, critique et appréciatif devant un texte multimodal; ce faisant, l'élève devient, à son tour, un créateur plus efficace de tels textes. Par ailleurs, l'élève réalise aussi qu'un texte visuel constitue une construction de la réalité, non pas la réalité elle-même, et peut choisir de se construire ou coconstruire la sienne.

De plus, lorsque l'élève est appelé à se constituer une représentation ou une interprétation à partir d'un poème, d'un diagramme ou d'une image, celui-ci doit considérer la situation de communication et les procédés utilisés par l'auteur. Afin de préciser sa pensée et ses idées, et même dans le but d'en générer, l'élève peut explorer une variété de procédés visuels, comme par exemple, des graphiques, des dessins, des cartes, des diagrammes. Ces procédés visuels représentent des moyens non linéaires de représenter la pensée de l'élève. Ainsi, l'élève peut exprimer sa pensée et ses idées tout en faisant le lien entre des concepts abstraits et le langage.

L'élève développe alors :

- une capacité à aller au-delà de la fonction descriptive des éléments visuels comme simple illustration ou embellissement et à porter un regard plus critique sur la façon dont un texte multimodal est construit et dans quel objectif : « Le design fait appel à un processus actif et dynamique central à la communication dans la société contemporaine. Le design se réfère à la façon dont les personnes utilisent les ressources à leur disposition à un moment précis et dans un milieu de communication particulier afin de réaliser leur intérêt. » (traduction libre, Jewitt, 2008, p. 38);
- une démarche pour [interpréter](#) les éléments de présentation de la mise en page d'un texte imprimé ou numérique tels que la typographie, la calligraphie, la couleur, les techniques d'encadrement, les hyperliens, le graphisme, étant donné que l'image et la mise en page sont de plus en plus solidaires dans la construction des textes;
- une souplesse quant à l'interprétation de textes numériques, puisqu'ils présentent des systèmes hybrides et complexes qui créent, en plus de nouvelles strates d'information, de multiples points d'entrée et façons de se déplacer dans le texte, c'est-à-dire où il débute la lecture et dans quelle direction il la poursuit;
- une capacité d'analyser l'apport des diverses composantes d'un texte multimodal sur le traitement de l'information communiquée. L'élève a de plus en plus accès à une variété et à une richesse de médias tels que les images, les médias sociaux, les schémas, les affiches, les gestes, les tableaux, la musique, les vidéos, les sites Internet, les publicités, les logiciels d'animation, les organisateurs graphiques. Le choix du médium forme et transforme l'information communiquée et devient inhérent au processus de construction et de négociation de ses représentations. (PONC FL1, pp 29-31)

2.4 Rôle de l'enseignant

Chaque enseignant a le rôle d'appuyer chacun de ses élèves vers la réussite; il se préoccupe principalement de soutenir l'élève dans ses apprentissages. Il doit viser à faire de lui un apprenant autonome. Pour ce faire, il ravive, de façon continue, les acquis de chaque élève, les échafaude et les agence de manière à approfondir l'apprentissage et la compréhension de celui-ci.

Outre l'élève, la personne la plus influente sur l'apprentissage de celui-ci est l'enseignant. Dans le contexte de l'enseignement de la langue, son rôle est primordial, car il crée le contexte, les structures et initie la cocreation de la communauté d'apprenants qui faciliteront le développement de la compétence langagière. L'enseignant facilite l'apprentissage et provoque le questionnement dans un contexte et une structure qui favorisent la prise de risque.

L'enseignant pose un regard réflexif sur sa pratique tout au long du processus enseignement-apprentissage afin de s'assurer de faire cheminer tous les élèves.

Entre autres, il :

- crée, en collaboration avec ses élèves, un climat accueillant et sécuritaire qui favorise la prise de risques et la prise de parole en français;
- propose des situations d'apprentissage authentiques, pertinentes et engageantes pour l'élève, lesquelles favorisent le développement d'un élève autonome capable :
 - de verbaliser son propre processus d'apprentissage;
 - d'évaluer les exigences d'une tâche d'apprentissage;
 - de reconnaître ses forces et ses faiblesses;
 - de se fixer des buts d'apprentissage;
 - d'apprécier un texte de façon critique, éthique et esthétique;
 - de prendre conscience de sa démarche et de poser un regard critique sur celle-ci.
- reconnaît son rôle de passeur culturel comme étant un modèle langagier et culturel. Il utilise un français courant dans l'école en tout temps et permet aux élèves de découvrir des œuvres artistiques, littéraires, musicales, cinématographiques et théâtrales variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture francophone dans leur propre vie;
- provoque la réflexion et le questionnement en créant des contextes où l'élève peut réfléchir et interagir fréquemment par rapport à des questions, des explorations, des enquêtes pertinentes en fonction de ses intérêts, d'un enjeu, d'une problématique et explorer des points de vue, des expériences et des perspectives différentes des siennes;
- enseigne explicitement en :
 - ciblant les apprentissages à effectuer et en balisant la progression;
 - modélisant des stratégies, en particulier, des actions et des stratégies métacognitives pour que l'élève comprenne que l'apprentissage n'est pas linéaire et comprend des allers-retours fréquents, des erreurs, des approximations et un approfondissement progressif;
 - créant, avec intention, des contextes d'apprentissage où les élèves peuvent se pratiquer en contextes guidés, en dyades, puis en pratique indépendante. Ainsi, il assure leur succès, développe un rapport positif à la langue ainsi que la consolidation des apprentissages et le développement de l'autonomie.

- s'assure que les modalités de l'évaluation s'intègrent et contribuent à l'apprentissage en :
 - donnant de la rétroaction spécifique en fonction de critères ou des buts personnels d'apprentissage de l'élève;
 - évaluant les processus qui impliquent l'exercice de la pensée critique de même que les productions de l'élève;
 - portant un jugement sur l'apprentissage des élèves en s'appuyant sur des preuves d'apprentissage recueillies dans différents contextes, ainsi que sur les critères de réalisation et les attentes précisés;
 - observant les élèves et en les rencontrant fréquemment pour discuter de leurs apprentissages afin de fournir de la rétroaction pertinente et ponctuelle.
- porte un regard réflexif sur les apprentissages des élèves et sur sa pratique en s'appuyant sur des preuves d'apprentissage variées (observations, conversations, productions).

2.5 Rôle de l'élève

Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* préconise que l'élève joue un rôle actif dans ses apprentissages, pour ainsi lui permettre de construire ses savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) et de faire preuve de pensée critique afin de développer son autonomie.

Entre autres, il :

- pose un regard réflexif avant, pendant et après l'accomplissement de toute tâche;
- se pose des questions qui pourront être abordées en classe, par exemple, dans le cadre d'une enquête disciplinaire ou interdisciplinaire. Il peut poser des questions, explorer, apprendre et communiquer sur des sujets, des idées, des problématiques qui lui sont importantes;
- fait des choix bien fondés en fonction de critères et est en mesure de les justifier;
- exprime ses idées et son point de vue dans un climat de classe sécuritaire et respectueux;
- reconnaît que son vécu, son identité, ses connaissances antérieures, ses compétences langagières sont valorisés et respectés;
- interagit avec d'autres élèves ainsi que d'autres personnes et coconstruit ses savoirs;
- devient une ressource pour d'autres élèves, car ses habiletés et ses connaissances particulières sont reconnues et valorisées;
- participe à la création de critères de réalisation;
- donne et reçoit une rétroaction pertinente et respectueuse;
- tient compte de la rétroaction qu'il reçoit;
- est engagé dans son apprentissage, ce qui contribue au développement de sa compétence langagière, à sa confiance, à son sentiment d'appartenance et à sa construction identitaire et culturelle;
- explore le monde, le monde de la francophonie et construit son répertoire personnel de référents culturels;
- participe à l'espace francophone par le biais de ses créations, du partage de son point de vue ou de sa prise de position.



3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS

Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* est inspiré du *Cadre commun de français M -12 du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens* (PONC, 2012), un projet de collaboration concernant l'éducation de la maternelle à la douzième année qui a réuni plusieurs autorités provinciales et territoriales.

Le *Cadre commun de français M -12 du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens* (2012) avait comme but de :

- valoriser le français dans son statut de langue première afin de soutenir les cheminements cognitif, langagier, identitaire et culturel de l'élève;
- favoriser la contribution de l'élève comme citoyen engagé à la vitalité de la communauté francophone;
- soutenir l'apprentissage dans un milieu dynamique de savoirs auquel l'élève contribue et participe pleinement;
- favoriser une approche par compétences afin d'engager l'élève dans un processus holistique et complexe, qui vise à développer sa capacité à traiter de l'information multimodale.

C'est donc à partir de cette base que le Bureau de l'éducation française a entamé le travail de développer un cadre curriculaire manitobain qui reflète la réalité du Programme français au Manitoba et les besoins de sa clientèle. Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* a vu son développement consolidé par des recherches approfondies, une collaboration soutenue avec la Division scolaire franco-manitobaine et de fréquentes consultations auprès d'enseignants et d'experts-conseils.

3.1 Orientation par compétences : principes de base

Les recherches dans le domaine de l'apprentissage font valoir l'importance de créer des environnements d'apprentissage qui permettent à l'élève d'attribuer un maximum de sens à ses apprentissages et qui s'écartent de leur morcellement. Voulant assurer la création d'environnements qui favorisent la construction de savoirs profonds et durables plutôt que la simple transmission de ceux-ci, le *Cadre curriculaire de français : Programme français (M-12)* s'articule autour d'une orientation par compétences.

Une compétence se définit comme étant un savoir-agir complexe qui se développe :

- sur une durée de temps suffisamment longue pour que l'élève puisse approfondir et consolider ses savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être);
- dans un contexte où l'élève aura vécu un large éventail de situations d'apprentissage qui favorisent le réinvestissement des savoirs;
- par le biais de tâches complexes de communication qui s'inscrivent dans des contextes d'apprentissage dits authentiques car ils sont, pour l'élève, signifiants, pertinents et engageants.

Une compétence, c'est : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »

Tardif, 2006, p.22

Une orientation par compétences facilite l'apprentissage en créant des réseaux dynamiques et flexibles de savoirs appelés « ressources internes et externes » qui sont développées tout au long de la scolarité de l'élève. Cette organisation des savoirs en réseaux favorise chez l'élève l'intégration et la réutilisation fonctionnelle de ceux-ci.

L'élève développe progressivement ses savoirs dans une variété de contextes authentiques d'apprentissage. Son répertoire de ressources internes et externes s'agrandit ainsi au fil du temps grâce à un étayage judicieux de la part de l'enseignant. Cet étayage a pour but d'amener progressivement l'élève à mobiliser et à combiner des ressources tirées de son répertoire de façon autonome en fonction de la tâche à accomplir.

Les ressources internes comprennent les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) développés progressivement, tandis que les ressources externes incluent les appuis humains et matériels auxquels l'élève a accès.

3.1.1 - Orientation par compétences : une analogie

Dans l'analogie ci-dessous, la compétence « conduire une voiture » est utilisée pour expliquer la nature de l'orientation par compétences et pour illustrer la complexité d'une compétence en tant que savoir-agir.

Le chauffeur qui apprend uniquement à conduire sur l'autoroute, le matin, dans des conditions atmosphériques idéales, pendant une longue fin de semaine, devient habile à exécuter ce trajet particulier, mais il n'est pas nécessairement compétent à conduire une voiture, même s'il s'exerce à effectuer ce même trajet une centaine de fois.

En effet, pour chaque trajet dans des contextes divers, il y aura des savoirs différents qui seront mobilisés et combinés pour répondre aux besoins particuliers de chacun de ces trajets. Le chauffeur sera compétent lorsqu'il pourra conduire une voiture dans un grand nombre de trajets s'inscrivant dans des contextes variés, tout en sachant mobiliser et combiner les savoirs pertinents et appropriés pour chacun de ces trajets. Ainsi, il améliorera sa conduite en consolidant et en réinvestissant ses savoirs de façon récursive, et fera des transferts d'apprentissage d'un trajet ou d'un contexte authentique à un autre.

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

Sa compétence continuera à se développer tout au long de sa vie lorsqu'il sera exposé à de nouveaux contextes ou appelé à conduire un nouveau type de voiture.

Compétence	Conduire une voiture			
Contextes	<i>Types de parcours</i>	<i>Moments différents</i>	<i>Conditions atmosphériques</i>	<i>Densité de circulation</i>
Trajets	<ul style="list-style-type: none"> • ruelle • chemin de gravier • autoroute • zone de travaux • route dans les montagnes • sens unique • autre 	<ul style="list-style-type: none"> • matin • soir • fin de semaine • été • hiver • autre 	<ul style="list-style-type: none"> • idéales • glace • neige • pluie • brouillard • orage • vent • autre 	<ul style="list-style-type: none"> • heure de pointe • embouteillage • faible densité (nuit) • circulation dense • autre
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • code de la route; • instruments de bord, etc. 			
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • ralentir quand la route est glacée, rouler lentement sur un chemin de gravier pour effectuer un virage, estimer la distance nécessaire pour s'arrêter à un feu jaune en hiver, etc. 			
Savoir-être	<ul style="list-style-type: none"> • laisser passer un piéton, céder la route à autrui, remercier à l'aide d'un geste, contrôler ses émotions, etc. 			

Inspiré d'un texte de Roegiers, 1999, p. 8

De manière analogique, dans la discipline du français, l'élève qui n'apprend qu'à rédiger des récits d'aventures ne pourra pas se dire compétent à écrire des textes. Sa compétence se développera lorsqu'il aura eu l'occasion d'écrire une variété de textes pour répondre à des intentions variées et pour divers publics cibles (ex. des contes, de la poésie, des recettes, des fiches d'information, des textes présentant des informations, une opinion, une argumentation, etc.).

De plus, l'élève qui est en contact uniquement avec des textes écrits ne pourra pas se dire compétent à traiter de l'information multimodale. Sa compétence se développera lorsqu'il aura eu l'occasion de créer une variété de textes combinant divers modes de communication tels que l'écrit, l'oral et le visuel (symboles, gestes, images, mouvements, chiffres) pour répondre à des intentions variées et pour divers destinataires.

Il est donc essentiel que l'élève vive des expériences langagières riches et variées qui lui permettent d'utiliser ses savoirs dans des contextes différents et, ainsi, développer sa compétence.

3.1.2 - Orientation par compétences et les courants pédagogiques qui la sous-tendent

Les courants pédagogiques tels que le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme forment la base sur laquelle s'appuie l'orientation par compétences.

LE COGNITIVISME

L'élève traite de l'information en faisant appel aux processus interdépendants suivants :

- l'encodage (classer des informations);
- le stockage (conserver les informations en mémoire);
- le rappel (accéder aux informations en situation d'apprentissage).

Il construit son savoir à la lumière de sa perception et de ses expériences passées.

LE CONSTRUCTIVISME

L'élève construit et organise ses savoirs par son action propre. Il est un apprenant actif et créatif qui :

- établit des liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures;
- fait des transferts de connaissances;
- organise ses connaissances en réseaux;
- développe une compréhension à partir de ses perceptions personnelles;
- réfléchit à son apprentissage.

LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

L'élève est un apprenant social. Il construit ses savoirs en interaction avec les autres.

Il s'agit donc d'une coconstruction où les savoirs partagés sont mis en valeur et intégrés.

La construction d'un savoir est une démarche bien personnelle; en effet, l'élève construit lui-même ses connaissances. Il apprend, et personne ne peut le faire à sa place. Cependant, cet apprentissage s'effectue dans un cadre social. C'est en interaction avec son entourage (soit ses pairs, ses enseignants et des personnes de son milieu) que l'élève prend conscience de sa propre pensée et qu'il procède à reconsidérer ses propres représentations. C'est précisément cette reconsidération qui l'amène à construire un nouveau savoir.

Autrement dit, la représentation initiale que se fait un élève d'un concept est appelée à évoluer, à se métamorphoser à la lumière des nouvelles informations que lui procurent ses échanges avec ses pairs; c'est là le principe de la coconstruction.

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

Conséquemment, l'enseignant doit proposer une pédagogie qui permettra à l'élève de construire et d'intégrer les nouveaux savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) en considérant l'aspect interactif de la coconstruction et en amenant l'élève à :

- contribuer et à collaborer à la construction de sens d'une idée ou d'un concept, à la résolution d'un problème;
- s'exprimer de façon à préciser sa pensée en utilisant des formes élaborées de communication;
- faire des choix judicieux quant aux sources à consulter et à utiliser;
- créer et à innover.

3.2 Compétence visée dans la discipline du français

Le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* vise une seule [compétence](#), adaptée du PONC, qui sera développée tout au long de la scolarité de l'élève, soit de la maternelle à la 12^e année :

L'ÉLÈVE TRAITE L'INFORMATION MULTIMODALE DANS UNE DÉMARCHE DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION ET DE NÉGOCIATION COGNITIVES, LANGAGIÈRES, IDENTITAIRES, CULTURELLES ET INTERCULTURELLES.

La compétence visée dans le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)* se développe grâce à la maîtrise progressive d'apprentissages incontournables nécessitant la mobilisation et la combinaison de ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et de ressources externes (humaines et matérielles) disponibles dans l'environnement. Le réinvestissement de ces ressources permet de les approfondir et de pouvoir les mobiliser dans des situations différentes de plus en plus complexes.

Afin de développer sa compétence, l'élève doit savoir s'adapter à différents contextes et pouvoir traiter l'information provenant de divers modes de communication (oral, écrit, visuel). L'élève doit également poser un regard réflexif et évaluatif sur ses apprentissages et utiliser la rétroaction reçue de la part de son enseignant et de ses pairs pour être en mesure de se fixer des buts d'apprentissage en vue de s'améliorer.

La section 4 de ce document explique la fonction des apprentissages incontournables ainsi que les ressources internes et externes. Elle explique de façon plus détaillée les liens qui existent entre ceux-ci et le développement de la compétence visée.

3.3 Pensée critique au cœur du développement de la compétence

L'exercice de la pensée critique, essentiel au développement de la compétence en français, permet à l'élève de devenir un apprenant actif et réflexif à vie. L'élève est appelé à traiter de l'information provenant d'une multitude de textes dont les modalités peuvent varier, soit de textes écrits, oraux, visuels ou multimodaux. En raison de l'accès à une masse d'information et de l'accessibilité aux multimédias via les TIC, il est d'autant plus important que l'élève exerce sa pensée critique.

Pour ce faire, le présent cadre propose des apprentissages incontournables ainsi que des ressources internes et externes qui sont liés au développement de la pensée critique de la maternelle à la 12^e année. Il est donc essentiel que l'élève soit confronté, dès la maternelle, à des situations où il est appelé à exercer sa pensée critique, c'est-à-dire à faire face à des tâches complexes qui offrent plusieurs solutions possibles. L'élève est ainsi appelé à faire des choix réfléchis, à évaluer l'information à laquelle il est confronté, à prendre position et à agir de façon autonome et intentionnée afin de construire et de coconstruire ses savoirs, d'influencer son milieu et de s'engager à part entière comme citoyen du monde.

La pensée critique est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique), de faire (au sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

Giroux, Gagnon, Cornut et Lessard, 2011, parag. 4

Afin de devenir un apprenant autonome, l'élève doit développer le réflexe de se poser des questions. C'est par le biais de ce questionnement qu'il peut évaluer ses choix, ses idées, sa démarche, son produit ou ceux d'autrui. Ce processus de réflexion évaluatif oblige l'élève à puiser dans son répertoire de ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et de ressources externes (matérielles, humaines) pour porter un regard évaluatif sur :

- sa compréhension, ses produits, son point de vue et sa démarche afin de les confirmer, de les remettre en question, de les nuancer, de les adapter ou de les modifier, au besoin. Pour ce faire, l'élève utilise des stratégies métacognitives qui contribuent à l'autoévaluation tout au long des processus de compréhension et de création de textes;
- l'information, les idées et les produits provenant de sources variées. L'élève peut, par exemple, évaluer des sources d'information et faire des choix réfléchis par rapport à celles qui lui semblent les plus pertinentes, crédibles et fiables. Il peut également porter un regard évaluatif sur le travail d'un pair afin de lui fournir de la rétroaction.

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

L'élève apprend à analyser et à évaluer un travail, un point de vue, une démarche, une performance ou tout autre produit ou action. Il se questionne, examine les faits et se base sur des critères pour tirer des conclusions et les justifier. L'utilisation de critères permet à l'élève de faire des évaluations bien fondées et justifiées. Ils fournissent des points de repère ou des balises qui permettent à l'élève d'évaluer une démarche ou un produit d'une façon aussi objective que possible. Les critères coconstruits améliorent l'engagement des élèves à la tâche et à leur autonomie, car ils ont participé à leur création. Puisqu'ils ont participé à leur création, ils les comprennent mieux et peuvent plus facilement s'y référer. Ils peuvent également mieux justifier leur évaluation, leur point de vue ou leur prise de position.

Au cours des processus de compréhension et d'expression, l'élève est incité à réfléchir sur sa démarche et sur ses apprentissages. Il active ainsi une démarche métacognitive et s'engage dans un processus réflexif. Il y a métacognition lorsque l'élève régule, de façon introspective et consciente, ses apprentissages et ses processus de compréhension ou d'expression. À partir d'une réflexion personnelle ou d'une rétroaction provenant des autres, l'élève fait délibérément des ajustements, apporte des adaptations et effectue même des changements importants à ses façons d'apprendre, de comprendre et de s'exprimer. L'enseignant accompagne l'élève dans ce retour réflexif et aide à rendre visible la pensée métacognitive de l'élève à l'aide de moyens variés.

[...] le penseur critique vise essentiellement à délibérer en ayant l'intention de poser un jugement basé sur des critères appropriés. Afin que nos élèves développent leur esprit critique, il est donc nécessaire de les inviter à évaluer les mérites de différentes options possibles, en fonction de facteurs et de critères pertinents.

Critical Thinking Consortium, consulté janvier 2017, p. 2

L'élève utilise la pensée critique pour concevoir ou transformer des produits, des démarches, des idées et des solutions possibles, en réponse à des problèmes, à des événements, à des problématiques et à des besoins. Il travaille en ayant en tête un objectif clair et tient compte de son destinataire ou des utilisateurs potentiels de ses textes. Il examine les possibilités, élabore et peaufine des plans, assure le suivi de ses progrès et modifie ses façons de faire selon des critères et la rétroaction reçue de ses pairs ou de son enseignant. Il est en mesure d'évaluer le degré d'atteinte de ses buts.

3.4 Conditions propices au développement de la compétence

Les conditions qui suivent ont été retenues comme étant essentielles pour favoriser le développement de la compétence visée. Celles-ci résident dans les questions soulevées et les tâches proposées.

3.4.1 - Contexte authentique d'apprentissage : favoriser l'engagement de l'élève

Les apprentissages ancrés dans des contextes authentiques sont essentiels à l'orientation par compétences. L'élève développe la compétence visée lorsqu'il est appelé à explorer des questions, des concepts, des idées complexes, de l'information, des problématiques, des événements et des enjeux sociaux qui affectent sa vie de jeune au sein de [contextes authentiques d'apprentissage](#) qui tissent des liens entre ce que l'élève vit à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Un contexte authentique d'apprentissage peut se construire autour d'une question, d'un thème, d'un projet, d'une enquête ou d'une problématique à l'étude et peut être lié à d'autres disciplines scolaires. Il sert d'ancrage et de fil conducteur pour tous les apprentissages qui auront lieu. Ces contextes constituent ainsi le levier par lequel l'élève accède aux savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) disciplinaires. Ainsi, l'élève leur attribue un sens et apprécie leur apport et leur valeur dans sa vie quotidienne. Ces apprentissages sont alors, aux yeux mêmes de l'élève, pertinents, signifiants et engageants.

Les apprentissages contextualisés sont :

Pertinents	<p>Quel est le rapport entre mes apprentissages, mon vécu et mes expériences?</p> <p>Comment ces apprentissages répondent-ils à mes besoins, à mon intention de communication, à mes intérêts?</p>
Signifiants	<p>Quel est le sens de ces apprentissages pour moi?</p> <p>À quoi servent ces apprentissages?</p> <p>Qu'ajoutent-ils à ma vie?</p> <p>Pourquoi sont-ils importants?</p>
Engageants	<p>Pourquoi ces apprentissages m'intéressent-ils?</p> <p>En quoi ces apprentissages m'attirent-ils?</p> <p>Pour quelle raison ces apprentissages m'interpellent-ils?</p> <p>Qu'évoquent-ils pour moi?</p>

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

Les contextes authentiques d'apprentissage :

- ancrent les apprentissages en les inscrivant dans un ensemble cohérent qui permet une planification réfléchie et intentionnelle de la part de l'enseignant;
- ancrent les tâches accomplies quotidiennement dans les cours de français telles que : lire, écrire, échanger sur des idées, faire une présentation orale, s'exprimer spontanément, représenter ou interpréter une idée ou de l'information visuellement;
- contextualisent des idées complexes, de l'information, des événements, des concepts, des questions et des enjeux sociaux, afin de pouvoir mieux les cerner, les examiner, les comprendre et les évaluer;
- permettent de faire le lien entre les apprentissages et le vécu de l'élève en mettant en valeur les aspects culturels et sociaux du monde dans lequel il évolue, l'engageant ainsi au niveau socioaffectif;
- permettent à l'élève d'explorer des idées, de l'information, des événements, des concepts, des questions et des enjeux sociaux qui sont signifiants pour lui et qui l'incitent à se positionner par rapport à ceux-ci;
- permettent des apprentissages durables et approfondis, au lieu d'un morcellement des apprentissages en îlots non reliés;
- permettent l'utilisation de la langue dans toutes ses fonctions.

Les contextes authentiques d'apprentissage peuvent être alimentés par divers champs d'exploration transdisciplinaires. Le tableau suivant présente des questions qui peuvent être soulevées en lien avec ceux-ci.

Champs d'exploration	Description	Exemples de questions soulevées
Intérêt personnel ou philosophique	L'exploration de l'identité et du concept de soi : réflexion sur ses sentiments, son image, les influences sur sa vie, ses croyances, ses valeurs, ses façons de savoir.	<ul style="list-style-type: none">• Qui suis-je? Quelle est ma place dans le monde? Où vais-je? Quel avenir puis-je construire et me construire?• Comment l'appartenance à une communauté affecte-t-elle l'identité d'une personne?• Comment les croyances et les valeurs influencent-elles la compréhension du monde d'une personne, et des actions et des gestes qu'elle pose?
Social, culturel ou historique	L'exploration des liens entre l'élève et les autres, la communauté, les cultures, les coutumes, les événements, les enjeux nationaux et internationaux, l'histoire de l'humanité.	<ul style="list-style-type: none">• Quels sont mes droits et mes responsabilités envers les communautés, les cultures et l'économie? Comment est-ce que je me situe par rapport à ces relations? Comment suis-je défini par elles?• Comment les événements du passé ont-ils un impact aujourd'hui?• Quel est l'impact des choix sur l'avenir au point de vue social, culturel ou historique?• Quels sont les droits et les responsabilités de chacun au sein de la communauté ou des communautés?

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

Champs d'exploration	Description	Exemples de questions soulevées
Imaginaire et littéraire	L'exploration, tout en activant l'intuition et l'imagination, de nouveaux mondes et de nouvelles possibilités, de genres de textes classiques et contemporains divers.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment puis-je utiliser mon intuition, mon imagination et celles des autres pour : <ul style="list-style-type: none"> ◦ comprendre et interagir avec les autres, la communauté, le monde et la société? ◦ appuyer le processus de résolution de problèmes ou de questionnement créatif? • En quoi un texte est-il signifiant ou influant? • Quelle est l'importance des histoires dans la vie d'une personne? D'une communauté? • D'où viennent les idées pour créer?
Communication	L'exploration des différents modes, formes, sujets et thèmes reliés au langage, à la communication et aux médias.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment puis-je comprendre le monde et communiquer avec lui? • Comment puis-je communiquer avec différents destinataires? • Comment puis-je savoir si ma communication est efficace? • Comment la façon de communiquer change-t-elle par rapport à l'intention de communication ou au destinataire? • Comment un message peut-il changer en fonction du mode de communication choisi? • Qu'est-ce qui influence le choix de sujet ou de thème?
Environnement et technologie	L'exploration du monde naturel ou construit, y compris les questions environnementales et technologiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Comment puis-je décrire, analyser et façonner le monde qui m'entoure? • Comment est-ce que ce monde naturel et l'évolution des technologies m'influencent et me façonnent? • Quelles sont les influences des environnements sur les individus? • Quelles sont les influences des individus sur les environnements? • Quelle est l'influence des technologies sur la société?

Traduit et adapté de Saskatchewan Education, 2010.

3 - FONDEMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS (SUITE)

3.4.2 - Apprentissage par enquête : véhicule d'apprentissages authentiques

L'apprentissage par enquête est un processus dynamique, naturel, fondé sur le questionnement interne, qui est inné à tout être humain. Ce processus est fondé sur la curiosité, l'émerveillement, l'exploration et la découverte du monde. Il permet à l'individu de mettre à profit ses dispositions naturelles telles que le besoin de découvrir, de communiquer, de faire et de créer. Lorsque l'apprentissage est motivé par l'esprit de la découverte, qu'il interpelle et engage un individu, il devient un apprentissage authentique.

L'apprentissage par enquête, c'est « un état d'esprit, un certain regard qui imprègne la vie scolaire et la dynamique dans les milieux d'apprentissage, donnant lieu à une culture d'apprentissage coopératif et à l'approfondissement des idées. Les enseignants encouragent sans cesse les jeunes enfants et les élèves à formuler leurs idées et à participer aux exercices de résolution de problèmes par application du sens critique dans toutes sortes de contextes, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans un cadre social. »

École laboratoire de l'Institut Eric Jackman, 2011, p.7

À l'école, l'apprentissage par enquête permet à l'enseignant ou à l'élève de faire l'étude d'une question, d'une préoccupation, d'un problème, d'un enjeu ou d'une idée qui provoque chez lui une réaction, l'interpelle ou suscite son intérêt, la curiosité du groupe-classe ou celle d'une communauté d'apprenants et de les examiner en profondeur.

Les questions qui suivent servent d'exemples de questions ouvertes qui invitent l'élève à penser de manière critique et qui peuvent faire l'objet d'une enquête. Il existe plusieurs réponses raisonnables à ces questions, mais certaines réponses peuvent ne pas être raisonnables ou acceptables. Par exemple, même s'il existe plusieurs [arguments](#) plausibles expliquant pourquoi un hamster ou une grenouille pourrait être un animal de compagnie approprié en classe, peu d'arguments pourraient justifier l'adoption d'un gros chien, surtout lorsque les élèves considèrent les [critères](#) liés à un animal familier en classe (ex. : peut rester dans la classe jour et nuit, a des besoins limités en nourriture, en exercice, etc.). En essayant de répondre à ces questions, l'élève ne rapporte pas seulement ce qu'il sait ou aime, mais il évalue des options possibles, tire des conclusions et justifie son choix à l'aide de critères.

La crème glacée devrait-elle faire partie du régime alimentaire d'une famille?

Parmi les animaux suivants, lequel serait le meilleur animal de compagnie en classe : un chien, un hamster ou une grenouille?

Adapté de Critical Thinking Consortium, consulté janvier 2017, pp.3-4

Au cours d'une enquête, l'élève, en interaction et en collaboration avec les autres, pose et se pose des questions, peut mener une recherche, analyser les idées et l'information, discuter, utiliser sa pensée critique et éthique, valider des hypothèses, résoudre des problèmes, proposer des solutions, créer et innover. Tout au long de cette enquête, l'élève s'engage dans un processus réflexif qui l'incite à se poser des questions par rapport aux étapes de sa démarche, aux choix d'actions entreprises ou à entreprendre, ainsi qu'aux raisons qui motivent ou ont motivé ses choix. Ce processus peut durer quelques minutes, tout comme il peut se dérouler sur une période plus longue, selon le contexte.

L'apprentissage par l'enquête met l'accent sur la construction et la [coconstruction](#) du savoir par l'élève. L'enquête donne lieu à des défis authentiques à relever ainsi qu'à des besoins et des intentions de communication pertinents et signifiants. Le contenu disciplinaire se développe et s'acquiert par l'entremise de ces défis et de ces intentions de communication authentiques, donnant ainsi un sens aux apprentissages de l'élève.

Une enquête peut également être suscitée à partir d'un questionnement lié spécifiquement à la discipline et au contenu disciplinaire du français. Ce type d'enquête permet la découverte de la langue elle-même, de la structuration de la langue, des différents modes de communication et des divers textes oraux, écrits et multimodaux.

Exemples de questions liées à la discipline :

Comment l'intention de communication et le destinataire influencent-ils la façon de communiquer?

Pourquoi l'auteur, le locuteur ou l'illustrateur choisit-il de partager certaines informations et d'en omettre d'autres?

Qu'est-ce qui constitue une bonne lettre? Quelles en sont les caractéristiques?

Qu'est-ce que la pensée critique et comment influence-t-elle les textes que je crée?

Pourquoi dois-je mettre la pensée critique en œuvre lorsque je lis, écoute, observe ou visionne un texte?

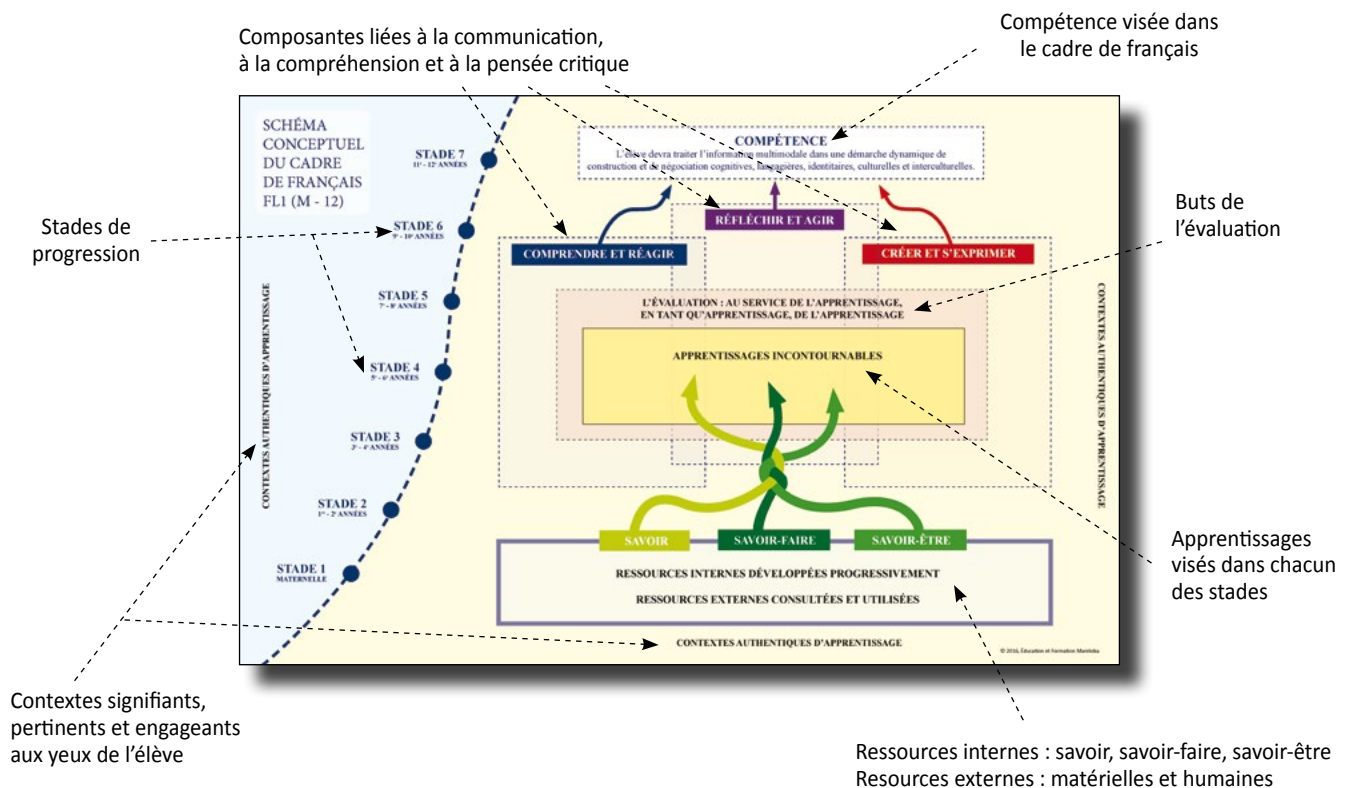


4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE

4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE

Les documents décrits dans cette section sont les éléments essentiels au développement de la compétence. Ils sont disponibles en ligne à l'adresse : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/fl1/doc_cur.html.

Le schéma conceptuel qui suit représente les éléments qui sous-tendent le développement de la compétence visée dans le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)*, ainsi que les liens qui existent entre chacun de ses éléments.



4.1 Compétence visée

La compétence, un savoir-agir complexe, donne une cible globale d'apprentissage qui représente l'entièreté des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) et des processus qui la sous-tendent. Dans le *Cadre curriculaire manitobain de français : Programme français (M-12)*, l'élève est appelé à développer la compétence suivante :

TRAITER L'INFORMATION MULTIMODALE DANS UNE DÉMARCHE DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION ET DE NÉGOCIATION COGNITIVES, LANGAGIÈRES, IDENTITAIRES, CULTURELLES ET INTERCULTURELLES.

Cette compétence s'actualise dans des contextes authentiques d'apprentissage. Elle se développe progressivement par la mise en œuvre d'apprentissages incontournables ainsi que par la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes.

4.1.1 - Stades de progression

La compétence en français se manifeste par une complexification croissante des apprentissages s'étalant sur sept stades, soit :

STADE 1 MATERNELLE	STADE 2 1 ^{re} - 2 ^e ANNÉES	STADE 3 3 ^e - 4 ^e ANNÉES	STADE 4 5 ^e - 6 ^e ANNÉES	STADE 5 7 ^e - 8 ^e ANNÉES	STADE 6 9 ^e - 10 ^e ANNÉES	STADE 7 11 ^e - 12 ^e ANNÉES
------------------------------	---	--	--	--	---	--

Les stades, s'étalant sur une période de deux ans chacun, à l'exception de la maternelle, permettent :

- le développement de la compétence sur une période temps;
- un apprentissage en profondeur par le réinvestissement et le transfert des apprentissages dans une multitude de tâches de communication, de contextes et de situations d'apprentissage;
- la différenciation pour répondre aux besoins liés au regroupement multiâge, à la francisation, au rythme et au processus d'apprentissage des élèves.

4.1.2 - Composantes

Les trois composantes organisent les apprentissages incontournables qui, combinés, assurent le développement de la compétence. Ces composantes établissent un lien direct au bulletin scolaire du Manitoba (1^{re} à la 8^e année).

COMPRENDRE ET RÉAGIR (CR) :

représentée par le bleu

- liée à la compréhension (lecture, écoute et interprétation visuelle);
- permet à l'élève :
 - de développer les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) nécessaires pour comprendre des textes;
 - d'apprendre à utiliser des stratégies qui lui permettront de tisser des liens entre ses connaissances antérieures, les idées et l'information présentées dans le texte;
 - de relever de l'information littérale et de développer sa capacité de résumer, d'analyser et de faire la synthèse d'un ou de plusieurs textes;
 - de faire des inférences et d'interpréter le texte, en justifiant ses idées à l'aide de preuves;
 - d'explorer des points de vue différents relevés dans un même texte ou dans une variété de textes;
 - d'analyser les textes, afin de déterminer comment les auteurs créent des effets, afin de susciter une réaction chez leur destinataire;
 - de réagir en offrant son point de vue face à ce qu'il a lu, vu ou entendu, à l'aide de preuves;
 - d'évaluer des éléments de textes à l'aide de critères, ainsi que pour fournir de la rétroaction à ses pairs. Il est à noter que lorsque l'élève évalue de tels éléments d'un texte, il exerce sa pensée critique.

Les réflexions que fait l'élève portant sur les textes qu'il a lus, vus ou entendus, peuvent mener vers l'expression de ses idées par l'entremise de la composante *Créer et s'exprimer*.

4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE (SUITE)

CRÉER ET S'EXPRIMER (CS) :

représentée par le rouge

- liée à la communication (écriture, expression orale, représentation visuelle);
- permet à l'élève :
 - de développer les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) nécessaires pour créer des textes;
 - d'utiliser des stratégies qui l'aideront tout au long du processus de création de texte;
 - de faire le choix des idées qu'il développera;
 - d'organiser ses idées, à l'aide d'outils et de mots;
 - de créer une ébauche qu'il peaufinera, en exerçant sa pensée critique, en rapport aux choix de mots, à la variété des phrases, à l'utilisation des procédés et au respect des conventions linguistiques;
 - de publier ou de présenter des textes.

RÉFLÉCHIR ET AGIR (RA)

représentée par le violet

- liée à la pensée critique développée et mobilisée en lien avec les processus de compréhension et de création;
- liée à l'oral réflexif qui permet à l'élève d'exprimer spontanément sa pensée sur divers sujets, d'articuler ses apprentissages, de parler de sa réalité, d'approfondir, d'affiner et de nuancer sa réflexion, grâce aux échanges avec ses pairs et les adultes;
- liée à la gestion et au développement du savoir-être qui permet à l'élève de se connaître et de respecter ses besoins comme apprenant du français, et de collaborer et d'interagir avec d'autres avec respect;
- liée à la construction identitaire qui permet à l'élève de se tailler une identité francophone solide lui permettant de choisir de prendre sa place citoyen francophone engagé, épanoui et autonome au sein de la francophonie locale, provinciale et mondiale.

La composante *Réfléchir et agir* joue un rôle particulier au cœur des apprentissages en français. Ces apprentissages incontournables ancrent ceux des deux autres composantes à cause de leur rôle au niveau du développement de la fonction métacognitive et évaluatrice de la pensée critique.

4.1.3 - Apprentissages incontournables

Les [apprentissage incontournables](#) explicitent les attentes visées à chacun des stades dans le but de développer la compétence. À ce titre, ils en précisent le sens et l'étendue. Organisés par stades, ils demeurent identiques à l'intérieur d'un stade, mais différent et se complexifient d'un stade à l'autre.

Les apprentissages incontournables de la composante *Réfléchir et agir* ne changent pas d'un stade à l'autre, car l'élève doit manifester sa pensée critique, son processus de construction identitaire et son savoir-être à tous les stades. Les manifestations observables et mesurables de ces apprentissages sont toutefois différentes d'un stade à l'autre, celles-ci étant liées au développement cognitif, socioaffectif et identitaire de l'élève, ainsi qu'à la complexité des tâches à accomplir.

Les apprentissages incontournables sont tous d'égle importance et s'agencent les uns aux autres pour que la compétence en français se développe. Ils ne doivent donc pas être perçus comme des éléments indépendants les uns des autres.

Une situation d'apprentissage ou une tâche de communication authentique fait nécessairement appel à plusieurs apprentissages incontournables à la fois. Par exemple, l'enseignant de 8^e année pourrait choisir de cibler, entre autres les apprentissages incontournables qui se retrouvent dans le tableau ci-dessous en proposant à ses élèves la tâche de convaincre leur auditoire du bien-fondé de l'utilisation de moyens de transport plus écologiques.

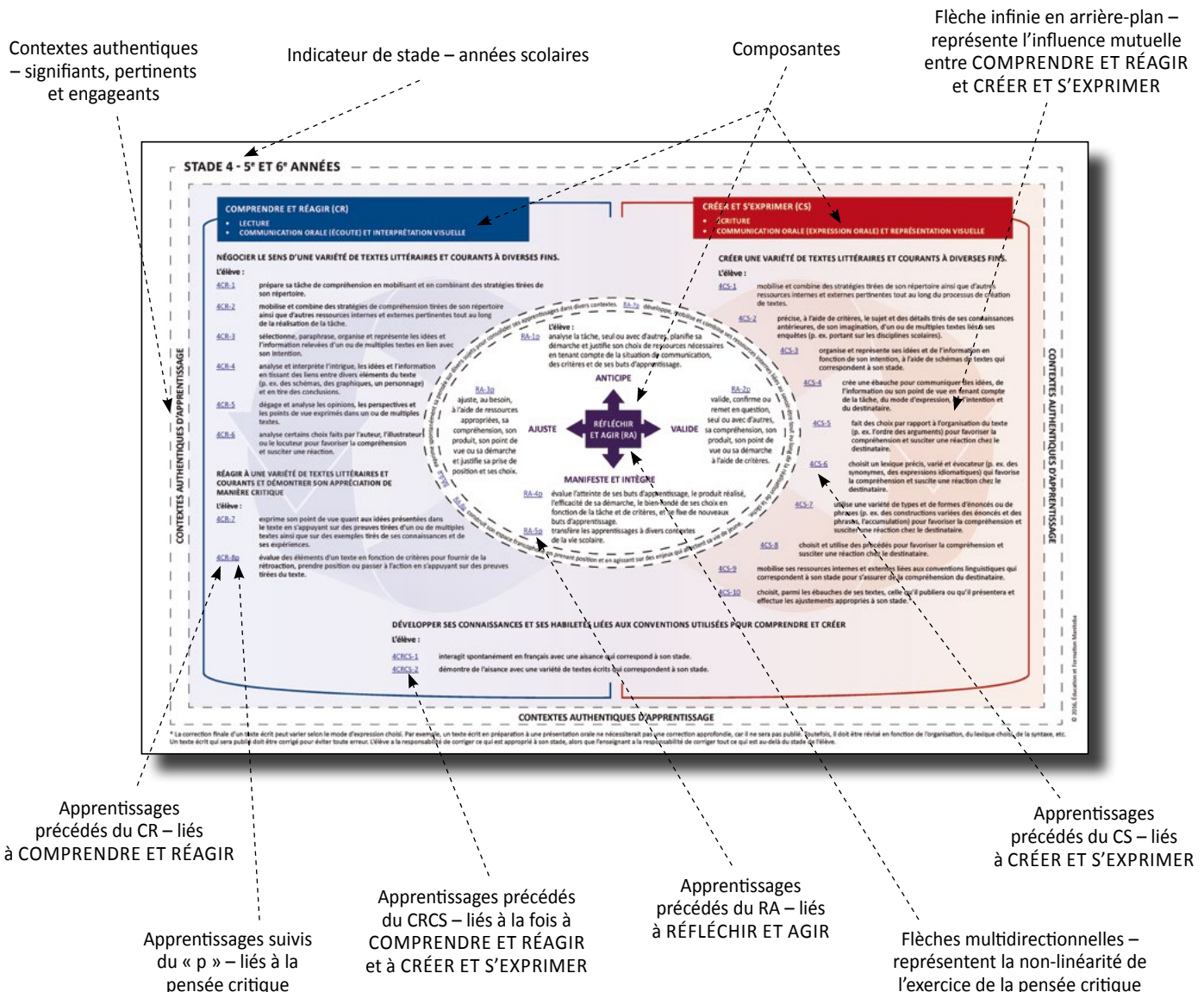
COMPRENDRE ET RÉAGIR (CR)	RÉFLÉCHIR ET AGIR (RA)	CRÉER ET S'EXPRIMER (CS)	COMPRENDRE ET RÉAGIR (CR) CRÉER ET S'EXPRIMER (CS)
5CR-3 sélectionne, organise et synthétise les idées et l'information relevées de multiples textes en lien avec son intention.	RA-1p analyse la tâche, seul ou avec d'autres, planifie sa démarche et justifie son choix de ressources nécessaires en tenant compte de la situation de communication, des critères et de ses buts d'apprentissage.	5CS-3 organise et représente ses idées et de l'information en fonction de son intention, à l'aide de schémas de textes qui correspondent à son stade.	5CRCS-1 interagit spontanément en français avec une aisance qui correspond à son stade.
	RA-2p valide, confirme ou remet en question, seul ou avec d'autres, sa compréhension, son produit, son point de vue ou sa démarche à l'aide de critères.	5CS-8 choisit et utilise des procédés pour favoriser la compréhension et susciter une réaction chez le destinataire.	
	RA-3p ajuste, au besoin, à l'aide de ressources appropriées, sa compréhension, son produit, son point de vue ou sa démarche et justifie sa prise de position et ses choix.		
	RA-4p évalue l'atteinte de ses buts d'apprentissage, le produit réalisé, l'efficacité de sa démarche, le bien-fondé de ses choix en fonction de la tâche et de critères, et se fixe de nouveaux buts d'apprentissage.		

4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE (SUITE)

Les apprentissages incontournables :

- peuvent être actualisés sous forme orale, écrite, visuelle ou multimodale;
- sont obligatoires et constituent une balise terminale à la fin de chaque stade;
- assurent le développement et confirment la progression de la compétence d'un stade à l'autre;
- se réalisent dans des contextes authentiques d'apprentissage;
- se développent par l'entremise de tâches de communication diverses.

Les apprentissages incontournables sont regroupés selon les composantes dans un organigramme par stade. L'organigramme qui suit présente, à titre d'exemple, l'ensemble des apprentissages incontournables du stade 2. Chacun des apprentissages incontournables est représenté par un code indiquant le stade, la composante à laquelle il appartient, ainsi qu'un numéro qui l'identifie.



4.1.4 - Ressources internes et externes

Dans une orientation par compétences, telle que préconisée dans ce document, l'élève mobilise et combine des ressources tirées de son répertoire afin de maîtriser progressivement les apprentissages incontournables. Celui-ci développe son autonomie, lui permettant de mettre en œuvre les apprentissages incontournables afin de développer la compétence.

...les ressources ne sont rien si on ne sait pas s'en servir et [les] mettre en synergie face à une situation singulière. Mobiliser, coordonner, orchestrer, tels sont les concepts clés pour penser l'organisation de l'action complexe.

Perrenoud, 2000, p. 9

Les ressources internes incluent :

- le savoir : connaissances;
- le savoir-faire : [stratégies](#) et habiletés;
- le savoir-être : attitudes, valeurs, croyances.

Les ressources externes incluent :

- des ressources humaines, par exemple : enseignants, intervenants, pairs, experts de la communauté, etc.
- des ressources matérielles, par exemple : sites Web et autres outils numériques, livres, dictionnaires et référentiels.

Les ressources internes et externes :

- appuient la maîtrise progressive des apprentissages incontournables;
- assurent des transferts ainsi qu'un apprentissage en profondeur et durable par le biais de leur réinvestissement dans divers contextes, diverses situations d'apprentissage et tâches de communication;
- sont contextualisées afin de répondre à une intention ou à un besoin ou à un but précis;
- sont enseignées de façon stratégique pour répondre aux besoins particuliers d'un contexte, d'une situation d'apprentissage ou d'une tâche de communication authentique;
- peuvent faire l'objet de pratiques et d'exercices réguliers lorsque leur apprentissage est rattaché à un but plus large pour appuyer le développement d'un apprentissage incontournable et pour répondre aux besoins d'une situation ou d'une tâche donnée.
- s'accumulent progressivement et contribuent à l'enrichissement du répertoire de ressources de l'élève;
- font l'objet de critères pour vérifier la maîtrise progressive des apprentissages incontournables et du développement de la compétence visée.

4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE (SUITE)

Les ressources sont organisées à l'aide de plusieurs catégories telles que :

- [situation de communication](#);
- éléments littéraires;
- [lexique](#);
- communication orale : écoute, expression orale et oral spontané
- [procédés](#);
- stratégies de compréhension;
- etc.

La liste des ressources internes et externes n'est pas exhaustive, mais se veut aussi complète que possible afin de permettre à l'élève de maîtriser progressivement les apprentissages incontournables et de développer la compétence visée. Les ressources restent parfois identiques d'un stade à l'autre. Cependant, les textes auxquels l'élève sera exposé ou qu'il devra créer d'une année scolaire à l'autre se complexifient. Les ressources sont donc réinvesties selon la complexité croissante des textes.

Les ressources sont présentées dans un tableau de progression par stades. Ce tableau présente les ressources qui sont en développement, acquises ou réinvesties selon chacun des stades. Des hyperliens liés aux mots soulignés permettent d'accéder à un glossaire fournissant des définitions et des explications, facilitant ainsi leur compréhension.

Ressources représentées par le vert

Légende

Catégorie de ressources

Stades de progression

Liens au glossaire

Ce tableau présente les ressources selon chacun des stades qui sont : en développement; acquises; réinvesties.

Ressources internes du savoir (connaissances) et du savoir-faire (habiletés et stratégies) - Progression des apprentissages					
L'élève :					
→	construit son répertoire de connaissances, d'habiletés et de stratégies de façon progressive avec l'appui de l'enseignant.				
☒	mobilise et combine les connaissances, les habiletés et les stratégies de son répertoire dans diverses situations de façon autonome.				
☐	réutilise, mobilise et combine ses connaissances, ses habiletés et ses stratégies dans diverses situations de plus en plus complexes.				
Communication orale : écoute, expression orale et oral spontané					
	Stade 1 maternelle	Stade 2 1 ^{re} et 2 ^e	Stade 3 3 ^e et 4 ^e	Stade 4 5 ^e et 6 ^e	Stade 5 7 ^e et 8 ^e
<i>La dimension communicative qui permet à l'élève d'interagir et de s'exprimer de façon efficace</i>					
• l'interaction					
○	→	→	☒		
○	→	→	→	☒	
• les règles de la conversation					
○	☒				
▪	→	→	→	→	→
○	→	→	☒		
○	→	☒			
• le non verbal					
○	→	→	☒		
○		→	→	→	☒
▪		→	→	☒	
▪		→	☒		
• le registre de langue (populaire, familier, courant ou soutenu)					
		→	→	→	☒
<i>La dimension discursive qui permet à l'élève d'organiser ses propos selon son intention de communication (raconter, décrire, expliquer, convaincre et interagir) et de comprendre ceux des autres</i>					
• l'organisation et la cohérence du propos					
○	→	→	→	→	☒
▪	→	→	☒		
▪	→	→	→	→	
▪	→	→	☒		



4 - DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE (SUITE)



5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE

5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE

L'évaluation des apprentissages est un processus de collecte et d'analyse de données à partir de sources multiples et variées (p. ex. : observations des apprentissages, productions des élèves et conversations ou discussions avec les élèves au sujet du processus d'apprentissage).

Celles-ci permettent de prendre en considération les expériences d'apprentissage et de mesurer :

- le niveau de développement de la compétence de l'élève;
- le degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre;
- l'étendue des situations dans lesquelles l'élève est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise.

Le but est de circonscrire l'évolution des apprentissages d'un élève, compte tenu de ses expériences. Ce processus permet de prendre des décisions pédagogiques. De plus, l'évaluation fait partie des processus d'enseignement et d'apprentissage; elle n'est pas nécessairement une fin en soi, mais plutôt un moyen pour améliorer l'apprentissage.

5.1 Buts de l'évaluation

L'évaluation dans la discipline du français vise trois buts reliés, mais distincts :

- l'évaluation en tant qu'apprentissage (formatrice);
- l'évaluation au service de l'apprentissage (formative);
- l'évaluation de l'apprentissage (sommativ).

L'évaluation en classe joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent.

Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2006, p.1

L'évaluation en tant qu'apprentissage

De nature formatrice, l'évaluation en tant qu'apprentissage est un processus qui vise à développer et à favoriser la [métacognition](#) chez l'élève. Elle met l'accent sur le rôle de ce dernier comme acteur de premier plan dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand l'élève agit comme évaluateur actif, engagé et critique, il donne un sens aux contenus d'apprentissage, les relie à ce qu'il connaît déjà et s'en sert pour apprendre davantage.

Il y a métacognition lorsque l'élève veille lui-même à son apprentissage et qu'il se sert des rétroactions ainsi recueillies pour faire des ajustements, des adaptations et même des changements importants à sa démarche, au produit réalisé ou à ce qu'il comprend. Ceci exige que l'enseignant aide l'élève à développer et à exercer sa pensée critique et à se sentir à l'aise avec cette posture réflexive face à sa compréhension, son produit, sa démarche ou son point de vue.

L'évaluation au service de l'apprentissage

De nature formative, l'évaluation au service de l'apprentissage permet à l'élève de recevoir de la rétroaction descriptive et détaillée afin d'améliorer son apprentissage. Idéalement, l'élève reçoit cette rétroaction fréquemment, tout au long de l'accomplissement de la tâche et dans les plus brefs délais.

De plus, cette forme d'évaluation procure à l'enseignant des informations lui permettant de poser un diagnostic sur la progression des apprentissages de l'élève et ainsi de prendre des décisions pédagogiques quant à la démarche appropriée à entreprendre.

Cette forme d'évaluation, comme les autres, exige une planification de la part de l'enseignant, de façon à ce qu'il se serve de l'évaluation comme un outil d'investigation pour déterminer non seulement ce que l'élève sait, mais également quand et comment il met ce savoir en application. Elle sert également à vérifier les incompréhensions, les compréhensions partielles et informe l'enseignant quant aux ajustements qu'il doit apporter à son enseignement pour amener l'élève à mieux comprendre.

L'évaluation de l'apprentissage

De nature sommative, l'évaluation de l'apprentissage sert à confirmer ce que l'élève sait et sait faire, à montrer le degré de maîtrise des apprentissages visés, et ce, à différentes étapes au courant de l'année scolaire. Elle fournit de l'information fiable permettant de prendre des décisions importantes liées au cheminement de l'élève.

Ces trois formes d'évaluation, qui s'inscrivent dans le cycle d'enseignement-apprentissage, permettent à l'enseignant de récolter de l'information au sujet de l'apprentissage de ses élèves. En analysant les données recueillies de façon intentionnelle tout au long du processus enseignement-apprentissage par le biais d'observations, de conversations et de productions, l'enseignant est appelé à :

Ajuster son enseignement

Faire des choix bien fondés par rapport à son enseignement pour répondre aux besoins de ses élèves et pour les amener à aller plus loin

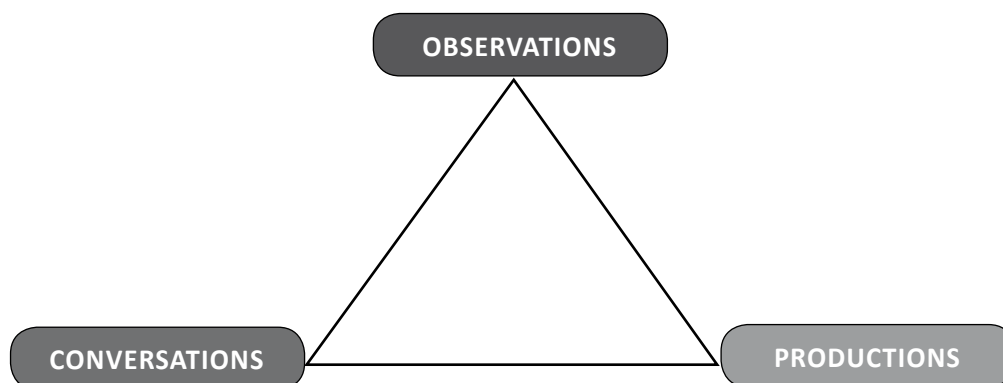
Se poser des questions

Évaluer la qualité de son enseignement

Évaluer la progression des apprentissages de ses élèves

5.2 Évaluation : preuves d'apprentissage et critères

Dans une orientation par compétences, l'élève est appelé à mettre en œuvre les processus de compréhension et de communication en réalisant des tâches de communication reliées à des contextes authentiques d'apprentissage. C'est au cours de ces processus que l'enseignant recueille des preuves qui viennent démontrer le développement des apprentissages disciplinaires. À cette fin, les preuves d'apprentissage qui répondent à l'évaluation en tant qu'apprentissage, au service de l'apprentissage et de l'apprentissage, proviennent des trois sources suivantes : des observations des apprentissages (des listes de contrôle, des anecdotes, etc.), des productions des élèves (projets, tests, portfolio, etc.), et des conversations ou des discussions avec les élèves au sujet du processus d'apprentissage (conférences, entrevue, etc.).



Ce processus se nomme la triangulation. Cette collecte d'information permet à l'enseignant de tirer des conclusions et de prendre des décisions sur son enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Ce questionnement perpétuel de la part de l'enseignant, ancré dans une triangulation des données, permet de cerner la progression des apprentissages des élèves tout au long des processus de compréhension et de création.

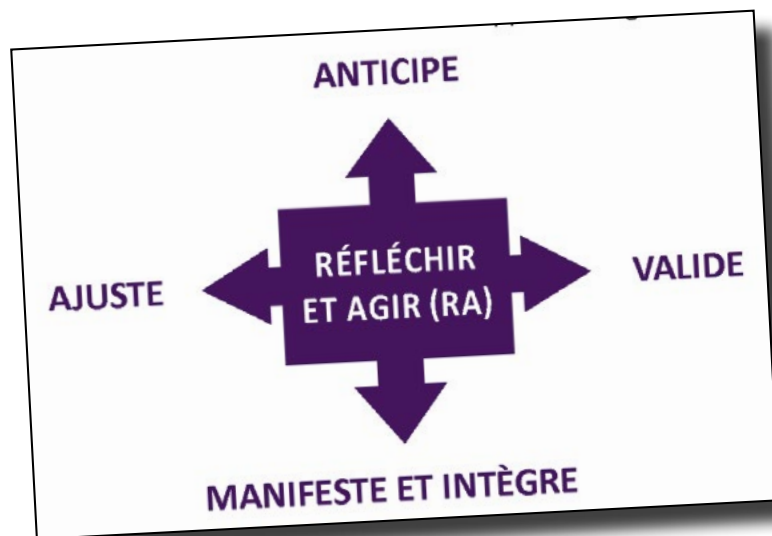
Tel que mentionné auparavant dans la section 3, la création de critères de réalisation est indispensable au processus d'évaluation. Ces critères permettront à la fois à l'enseignant et à l'élève de poser un regard réflexif et évaluatif tout au long des processus de compréhension et de création. Ils permettront également d'offrir de la rétroaction bien fondée et une évaluation valide et fiable.

5.3 Lien entre le développement de la pensée critique et l'évaluation

Tel qu'abordé à la section 3, l'élève est incité à réfléchir sur sa démarche et sur ses apprentissages tout au long de ses processus de compréhension et de création. C'est à partir de cette réflexion personnelle et de rétroactions provenant de l'enseignant ou de ses pairs qu'il choisit d'apporter des ajustements, et même d'effectuer des changements importants à ses façons d'apprendre, de comprendre et de s'exprimer.

L'enseignant accompagne l'élève dans ce retour réflexif et s'engage lui aussi dans une posture réflexive sur sa pratique. Cette pratique réflexive de l'enseignant, ancrée dans un questionnement perpétuel, lui permet de faire des choix bien fondés quant aux ajustements à apporter à l'enseignement en fonction des observations, des conversations et des productions des élèves. Il assure ainsi le cheminement de chaque élève vers la compétence langagière avancée par ce cadre curriculaire.

Quatre actions métacognitives sont activées par l'élève tout au long des processus de compréhension et de création. Ces mêmes actions métacognitives permettent à l'enseignant de réfléchir à sa pratique pendant le processus enseignement-apprentissage. Ces actions métacognitives – *Anticipe*, *Valide*, *Ajuste* et *Manifeste et intègre* – ancrent la réflexion et l'exercice de la pensée critique, tant pour l'élève que pour l'enseignant.



ANTICIPE :

- se rapporte à la réflexion qui a lieu généralement **avant** d'entamer une tâche ou l'enseignement;
- permet la planification;
- requiert un questionnement portant sur :
 - l'analyse des besoins, par exemple, en fonction de la tâche ou des élèves;
 - l'évaluation et le choix des ressources appropriées ainsi que des apprentissages à cibler.

VALIDE :

- se rapporte à la réflexion qui a lieu **pendant** l'accomplissement d'une tâche ou de l'enseignement;
- fait partie de l'autorégulation;
- requiert un arrêt pour permettre la réflexion;
- permet la confirmation ou la remise en question et l'évaluation à l'aide de critères et de la rétroaction reçue;
- le questionnement peut être lié à la démarche, à l'atteinte des buts d'apprentissage, à la compréhension, au point de vue, au produit.

AJUSTE :

- se rapporte à la réflexion qui a lieu **pendant** l'accomplissement d'une tâche ou de l'enseignement;
- fait partie de l'autorégulation;
- implique la prise de décision permettant de modifier, d'améliorer ou de nuancer ce qui a été entrepris;
- requiert la capacité de justifier ses choix.

MANIFESTE ET INTÈGRE :

- se rapporte à la réflexion qui a lieu **après** l'accomplissement d'une tâche ou de l'enseignement;
- fait partie de l'autorégulation;
- permet d'évaluer le produit, la démarche et les apprentissages, et de réfléchir aux transferts qui seraient possibles;
- permet de faire des choix quant aux prochains apprentissages à aborder.

5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE (SUITE)

Le tableau suivant décrit à la fois la posture réflexive de l'enseignant et celle de l'élève tout au long du processus enseignement-apprentissage.

	L'enseignant	L'élève
ANTICIPE	<ul style="list-style-type: none"> Je consulte le programme d'études, le profil de la classe et celui de l'élève. Je cible des apprentissages. Je communique les apprentissages ciblés aux élèves. J'invite les élèves à cocréer les critères de réalisation ou je les présente. J'invite les élèves à participer à la création et au choix de preuves d'apprentissage appropriées. 	<ul style="list-style-type: none"> Je me fixe des buts d'apprentissage personnels. J'analyse et planifie la tâche en tenant compte des critères et de mes buts d'apprentissage. Je participe à la cocréation et au choix des critères et de preuves d'apprentissage.
VALIDE	<ul style="list-style-type: none"> Je fais des évaluations formatives fréquentes, ponctuelles et directement liées aux critères pour vérifier ce que l'élève a appris, informer l'enseignement et décider ce que je dois enseigner de façon explicite pour continuer à faire cheminer l'élève. Je fais des évaluations formatrices fréquentes, ponctuelles et directement liées aux critères afin d'offrir de la rétroaction à l'élève sur ses progrès et sur les prochains apprentissages qu'il devrait entreprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> Je me questionne et j'évalue (mon produit, ma compréhension, ma démarche, ma prise de position, un texte ou des éléments d'un texte autre que le mien) à l'aide de critères ou d'autres outils. Je demande et reçois de la rétroaction de la part de mes pairs et de mon enseignant. Je réfléchis à la rétroaction reçue de la part de mes pairs et de mon enseignant, selon les critères établis. Je consulte ou revois les critères de réalisation et les preuves d'apprentissage.
AJUSTE	<ul style="list-style-type: none"> J'ajuste mon enseignement en fonction des données recueillies à l'aide d'observations, de conversations ou des productions des élèves en apportant les changements jugés nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Je réinvestis mes ressources internes et externes. Je fais des choix pour résoudre mes difficultés. J'ajuste (mon produit, ma compréhension, ma démarche, ma prise de position) en apportant les changements jugés nécessaires pour l'améliorer. Je justifie mes choix.
MANIFESTE-INTÈGRE	<ul style="list-style-type: none"> J'invite l'élève à réfléchir à ses apprentissages ainsi qu'à évaluer sa démarche et l'atteinte de ses buts. J'invite l'élève à réfléchir aux apprentissages qu'il pourrait transférer dans d'autres contextes. Je me questionne sur les prochains apprentissages à cibler. Je me questionne sur l'efficacité de ma démarche et sur la façon d'améliorer l'apprentissage des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Je réfléchis à mes apprentissages et à mes connaissances et je tisse des liens afin de m'en servir dans d'autres contextes. Je me questionne sur la réussite de mes buts. Je me questionne sur l'efficacité de ma démarche. J'identifie les ressources internes et externes à réinvestir ou à intégrer. Je me fixe de nouveaux buts d'apprentissage.

5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE (SUITE)

5.4 Liens avec le bulletin scolaire du Manitoba

Le tableau suivant présente les liens entre les différentes composantes du programme d'études et les catégories du bulletin scolaire du Manitoba.

Les composantes du programme d'études de français, Programme français	Le bulletin scolaire du Manitoba
Comprendre et réagir (CR)	COMPRÉHENSION <ul style="list-style-type: none">la communication orale (écoute), l'interprétation visuellela lecture
Créer et s'exprimer (CS)	COMMUNICATION <ul style="list-style-type: none">la communication orale (expression orale), la représentation visuellel'écriture
Réfléchir et agir (RA)	PENSÉE CRITIQUE <p>Les apprentissages incontournables liés à la pensée critique sont accompagnés d'un « p ». Ils incluent tous les apprentissages incontournables de la composante <i>Réfléchir et Agir</i> ainsi que le CR-8p.</p>

Le bulletin scolaire du Manitoba est conçu principalement pour transmettre aux parents, à certains moments dans l'année scolaire, des renseignements sur le progrès et les réussites de leur enfant en tant qu'apprenant. Fondé sur la réussite scolaire et sur les plans intellectuel, social, affectif et physique de chaque élève, il révèle aux parents les forces de leur enfant en matière d'apprentissage, les aspects à améliorer, de même que les prochaines étapes à franchir pour favoriser l'amélioration des apprentissages. Le bulletin scolaire indique aussi aux élèves, les réalisations auxquelles ils sont parvenus en acquérant des connaissances, des compétences et des comportements importants qui leur seront utiles tout au long de leur vie d'apprenant et de citoyen.

Éducation et Enseignement supérieur, 2016, p. 3



5 - ORIENTER L'ÉVALUATION POUR TRANSFORMER L'APPRENTISSAGE (SUITE)



6 - GLOSSAIRE

6 - GLOSSAIRE

Analyse (analyser)	« Opération intellectuelle consistant à décomposer un tout en ses éléments constituants et d'en établir les relations » (<i>Le Robert illustré</i> , 2016, « analyse »).
Apprentissage incontournable	Apprentissage visé dans chacun des stades de progression. Les apprentissages incontournables sont observables et mesurables, et leur l'évaluation permet de confirmer la progression de l'élève. Dans une approche par compétences, telle que préconisée dans ce document, l'élève mobilise et combine des ressources internes et externes de son répertoire afin de maîtriser progressivement les apprentissages incontournables. Celui-ci développe son autonomie lui permettant de mettre en œuvre les apprentissages incontournables afin de développer la compétence.
Argument	« Raisonnement de type logique, émotif ou d'autorité destiné à prouver ou à réfuter une proposition » (DSFM, 2016).
Coconstruction	Construction des savoirs par le biais d'échanges visant, par exemple, la compréhension d'un concept, l'amélioration d'une idée, la résolution d'un problème, l'exploration de questions, la création et l'innovation lorsque confronté à des problèmes, des préoccupations et des questions authentiques. Lors de ces échanges, chaque élève contribue à la compréhension commune en faisant valoir son vécu, ses expériences, ainsi que ses forces et ses talents uniques.
Contexte	Circonstance « dans lequel se situe une communication. Il s'agit de l'ensemble des éléments qui peuvent influencer la production, la compréhension, un énoncé, etc. On retrouve différents contextes dont le contexte culturel, physique, psychologique, social et temporel. (Bronckart, 1985; Leclerc, 1989; Dubois <i>et al.</i> , 2001; Charaudeau et Maingueneau, 2002; De Weck et Marro, 2010; Lecavalier, 2011) » (Dumais, 2014, p. 322-323).
Contexte authentique d'apprentissage	Situation d'apprentissage contextualisée que l'élève juge : <ul style="list-style-type: none"> • pertinente; • signifiante; • engageante.
Compétence	« Savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur de différents contextes » (Tardif, 2006, p. 22).
Critères	Repères ou points de références utilisés pour appuyer, fonder ou justifier un jugement ou une appréciation. Ceux-ci peuvent être fournis par l'enseignant ou peuvent être créés par l'élève, par l'enseignant ou par les deux parties, en coconstruction par le biais de la réflexion et de la discussion.
Évaluer	« ... apprécier, porter un jugement de valeur ou accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision » (Legendre, 2005, p. 649).

Interpréter	<p>« Construire une représentation cohérente du texte, en développant une compréhension des relations entre les éléments d'information et le texte dans son ensemble » (CMEC, 2016, p. 17). Puisque les connaissances générales, les expériences personnelles et les inférences diffèrent d'une personne à une autre, l'interprétation d'un texte donne lieu à diverses représentations. Celles-ci sont subjectives et uniques (CMEC, 2016).</p> <p>« Pour interpréter, l'élève utilise l'information écrite, orale, visuelle ou multimodale, fournie par le texte, tant implicite qu'explicite, et établit des relations entre ces éléments d'information pour cerner tous les aspects, se créer un point de vue ou développer/construire une compréhension profonde de la signification du texte. Il [...] se concentre sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification qui n'apparaît pas dans le texte, mais qui doit s'en inspirer de manière explicite » (Falardeau, 2003, p. 685).</p>
Lexique	<p>« Ensemble de mots dans une langue donnée » ((DSFM, 2016).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique concret : lexique qui renvoie à un objet, à une chose matérielle (p. ex. : algues, aimant, objets de la classe). • Lexique abstrait : lexique qui réfère à une idée, à une chose qu'on ne peut voir ni toucher (p. ex. : sentiments). (Allô prof)
Métacognition	<p>Prise de conscience de ses pensées, de ses méthodes de pensée et d'autorégulation pendant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • son processus d'apprentissage; • son processus de compréhension de textes; • son processus de création de textes; • son processus de construction identitaire.
Négociation (négocier)	<p>« Processus métacognitif, affectif et social qui permet à l'élève de comparer sa pensée avec celle des autres et de mieux élaborer ses représentations et d'évoluer à l'intérieur du groupe » (DSFM, 2016).</p>
Opinion	<p>« Jugement, avis, sentiment qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet [ou sur] des faits... » (<i>Larousse : dictionnaire de français</i>, « opinion »).</p>
Perspective	<p>Optique sous lequel on envisage quelque chose : une perspective autochtone (<i>Larousse : dictionnaire de français</i>, « perspective »).</p>
Phrase (de base)	<p>« ... se compose d'un sujet, d'un prédicat et, facultativement, d'un ou de plusieurs compléments de phrase » (Lecavalier, 2011, p. 33).</p>
Procédés	<p>Moyens que peut utiliser un auteur, un locuteur ou un illustrateur pour favoriser la compréhension et susciter une réaction chez le destinataire. Ceux-ci comprennent, entre autres : l'accumulation, l'assonance, la comparaison, la métaphore, la mimique, la personnification et la répétition.</p>

<p>Référents culturels</p>	<p>Ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective, par exemple les cultures francophones et métisses, qui peuvent servir d'objets d'études afin de charger de sens les apprentissages et de stimuler le cheminement culturel et identitaire de l'élève.</p> <p>Un référent peut comprendre une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • marque ou a marqué une communauté; • marque ou a marqué un champ d'activité; • est représentatif d'une époque, d'un courant de pensée ou d'une valeur de société; • répond à un besoin ou un enjeu; • fait preuve de longévité; • est porteur d'avenir; • rend compte du pouvoir de l'imaginaire et de la créativité. <p>(CMEC, 2012)</p>
<p>Registres de langue</p>	<p>« Quatre registres de langue sont principalement retenus en linguistique. Ces registres se distinguent par la qualité de l'expression, la richesse du vocabulaire et de la syntaxe. Chaque contexte d'apprentissage et de vie fait appel à un ou plusieurs registres de langue. Les registres influencent le style et la couleur du message et contribuent à la richesse de la langue.</p> <p>Registre soutenu : Variation de langue très raffinée, calquée sur l'écrit. Ce registre est peu utilisé à l'oral, mais est fortement employé dans les textes littéraires ou théoriques.</p> <p>Registre courant : Variation de langue qui correspond à un langage correct et plutôt impersonnel accepté dans une communauté pour des échanges professionnels ou officiels. Le registre courant retient le potentiel d'être compris par tous les francophones. Ce niveau de langue est utilisé par les médias et employé à l'écrit pour les documents, les lettres et les travaux scolaires. Un enseignant communique avec l'élève dans ce registre, même si l'élève utilise une combinaison des registres familier et courant.</p> <p>Registre familier : Variation utilisée entre proches et personnes appartenant à un même regroupement social, par exemple, par les élèves entre eux.</p> <p>Registre populaire : Variation qui s'éloigne des règles de la langue et admet à peu près tout : anglicismes, termes impropres, termes péjoratifs, termes vulgaires, verbes mal conjugués, mauvais emploi du genre et du nombre, contractions de prépositions et d'articles, sons remplacés par d'autres. Cette variation de langue est souvent socialement associée à un manque de scolarisation.</p> <p>Il faut donc bien retenir ici qu'il n'y a pas qu'un registre de langue à utiliser. Un bon locuteur saura passer d'un registre de langue à l'autre selon le contexte. Cependant, à l'école, le registre courant ou correct devrait être le registre privilégié, afin que les élèves, qui n'auraient pas l'opportunité de l'entendre à la maison, puissent l'entendre et s'habituer à l'utiliser en contexte scolaire » (DSFM, 2016).</p>

Ressources	<p>Consistent en des savoir, savoir-faire et savoir-être qui favorisent la maîtrise progressive des apprentissages incontournables. L'élève mobilise et combine des ressources de son répertoire afin de mettre en œuvre les apprentissages incontournables dans le contexte d'une tâche à accomplir. Dans une approche par compétences, telle que préconisée dans ce document, l'élève développe progressivement son autonomie lui permettant de choisir lui-même les ressources à mobiliser et à combiner selon une tâche particulière.</p> <p>Les ressources peuvent être internes ou externes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les ressources internes englobent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être pouvant être mobilisés et combinés au besoin par l'élève. • Les ressources externes comprennent les personnes (intervenants scolaires, pairs, experts dans la communauté), les TIC, les matériaux et les outils ainsi que les livres, dictionnaires et référentiels qui sont disponibles et utilisés par l'élève.
Situation de communication	<p>« Ensemble des conditions, des paramètres dans lequel une communication s'effectue. La situation de communication varie en fonction de différents paramètres : [...] le code, le contexte (culturel, physique, psychologique, social et temporel), l'émetteur, l'intention de communication, l'intention d'écoute, le message, les modalités de la situation, le récepteur [...] (Dubois <i>et al.</i>, 2001; Charaudeau et Maingueneau, 2002; Lacassagne, 2007; Robert, 2008) » (Dumais, 2014, p. 321-322).</p>
Stratégies	<p>Actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation, dans le but de réaliser un apprentissage ou une tâche.</p>
Syntaxe	<p>« Étude des relations entre les mots dans la phrase ou dans un énoncé ; l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe. Certains peuvent s'entendre à l'oral » (DSFM, 2016).</p>
Synthèse (synthétiser)	<p>Consiste à dégager l'essentiel de l'information contenue dans deux ou plusieurs textes et à le reformuler de manière :</p> <ul style="list-style-type: none"> • structurée (introduction, développement, conclusion); • neutre (la plus objective possible); • concise (qui reformule l'essentiel en peu de mots).
Tâche	<p>Consiste en « une situation complexe, contextualisée et signifiante qui contraint les élèves à traiter de l'information et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée » (Morissette, 2002, p. 83).</p> <p>Une tâche exige de l'élève qu'il s'engage dans un processus de résolution de problèmes et de prise de décision. Elle est donc plus complexe qu'une activité. Un contexte authentique d'apprentissage peut comprendre une ou plusieurs tâches.</p>
Texte	<p>Désigne tout acte de communication qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se fait sous forme orale, écrite, visuelle, gestuelle, sonore, médiatique ou multimodale; • véhicule un message; • répond à une intention; • vise un public ou un destinataire; • peut comprendre un ou plusieurs systèmes de signes de communication.



7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

6 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES

ALLÔ PROF. *Allô prof.* <http://www.alloprof.qc.ca/> (Consulté le 8 septembre 2016).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*, Toronto, CMEC, 2012.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Projet pancanadien de français langue première : état des lieux en communication orale*, Montréal, Chenelière, 2008a. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/docs/phasell/etat-lieux.pdf>.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Projet pancanadien de français langue première : guide pédagogique : stratégies en lecture et en écriture, maternelle à la 12^e année*, Montréal, Chenelière, 2008b. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/docs/phasell/guide-pedag.pdf>.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Programme pancanadien d'évaluation, PPCE 2016 : cadre d'évaluation*, Toronto, CMEC, 2016. Accessible en ligne : http://www.cmec.ca/docs/pcap/pcap2016/Cadre-d_%C3%A9valuation-du-PPCE-2016.pdf.

CÔTÉ, Louise, et Nathalie XANTHOPOULOS. *La grammaire au secondaire : 1^{er} et 2^e cycles du secondaire*, Laval, Québec, Éditions du Grand duc, 2008.

DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE (DSFM). *La communication orale : construction langagière chez les élèves (CLE) de la Division scolaire franco-manitobaine – document d'accompagnement de l'outil d'appréciation de l'oral spontané chez les élèves de la maternelle à la 12^e année dans divers contextes*, Ébauche, Lorette, Manitoba, DSFM, 2016. [Document interne].

DUMAIS, Christian. « Appendice K : Objets de la typologie », *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*, Thèse (Ph. D.), Université du Québec à Montréal, 2014.

DUNOYER, Céline. « Le narrateur et le point de vue narratif », 2007. <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article71> (Consulté le 1er septembre 2016).

ÉCOLE LABORATOIRE DE L'INSTITUT ERIC JACKMAN. *Curiosité naturelle : aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement*, Toronto, Université de Toronto, 2011.

FALARDEAU, Érick. « Compréhension et interprétation : deux composantes de la lecture », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694.

GAGNON, Anne, Carl PERREAULT et Huguette MAISONNEUVE. *Guide des procédés d'écriture*, Saint-Laurent, Québec, ERPI, 2007.

GIROUX, Patrick, et al. « L'exercice de la pensée critique », *Réseau d'information pour la réussite éducative*, 2011. <http://rire.ctreq.qc.ca/lexercice-de-la-pensee-critique/> (Consulté le 11 août 2016).

LAPORTE, Miriam, et Ginette ROCHON. *Nouvelle grammaire pratique : 1^{er} et 2^e cycles du secondaire*, Anjou, Québec, Les éditions CEC, 2007.

Larousse : dictionnaire de français. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
(Consulté le 12 septembre 2016).

LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN. *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

LECAVALIER, Jacques. *L'express grammatical pour le secondaire*, avec la collaboration de Guylaine Lachance et de Josée Bonneville, Saint-Laurent, Québec, ERPI, 2011.

LEGENBRE, Renald, dir. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005.

LENTZ, François. « Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue », *Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec, 26 au 28 août 2004*. <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf> (Consulté le 6 janvier 2015).

Le Robert illustré, nouvelle éd. millésime 2017, Paris, Dictionnaires Le Robert-Sejer, 2016.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2^e éd., Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Bulletin scolaire provincial du Manitoba, politiques et lignes directrices : partenaires dans l'apprentissage, de la 1^{re} à la 12^e année*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2016.

MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière, 2002.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « La fluidité en lecture », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 12, 2011. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS12Fr.pdf>.

PERRENOUD, Philippe. *Compétences, langage et communication*, Genève, Université de Genève, 2000.

PILOTE, Carole. *Guide littéraire*, 3^e éd., Montréal, Beauchemin, 2012.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC). *Cadre commun de français langue première (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*, 2012. <https://www.wncp.ca/media/49932/fl1.pdf> (Consulté le 3 février 2015).

ROEGERS, Xavier. « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances », *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n° 7, Genève, Suisse, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, 2008.

7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (SUITE)

- SASKATCHEWAN. MINISTRY OF EDUCATION. *English Language Arts, Grade 5*, Regina, Saskatchewan, Ministry of Education, 2010.
- SAVOIE, Ginette. « Qu'est-ce que la conscience phonologique et l'important de la travailler en bas âge », *educatout.com*. <http://www.educatout.com/edu-conseils/enfants-besoins-particuliers/chroniques/qu-est-ce-que-la-conscience-phonologique-et-l-importance-de-la-travailler-en-bas-age.htm> (Consulté le 24 août 2016).
- SOCIÉTÉ DE FORMATION À DISTANCE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (SOFAD). « Champ d'intervention : éveil à la lecture ». http://cours1.sofad.qc.ca/eveil/zr_c-022.php (Consulté le 12 septembre 2016).
- ST-PIERRE, Marie-Catherine, et al. *Difficultés de lecture et d'écriture*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.
- TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « Enseigner et apprendre avec la pensée critique », *TC²*, https://tc2.ca/uploads/PDFs/Discussions_critiques/enseigner_apprendre_pensee_critique.pdf (Consulté le 18 janvier 2017).

DOCUMENTS CONSULTÉS

- 8 *Aboriginal Ways of Learning: Factsheet*, 2012. https://intranet.ecu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0016/510073/8-Aboriginal-ways-of-learning-factsheet.pdf. (Consulté le 3 novembre 2015).
- AFFLERBACH, Peter, David PEARSON et Scott PARIS. « Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies », *The Reading Teacher*, vol. 61, n° 5, 2008, p. 364-373.
- ALBERTA EDUCATION. *Banque de stratégies de production orale pour un enseignement explicite, exposé et interaction, de la 6^e à la 12^e année*, Edmonton, Alberta Education, 2012.
- ASH, Sarah, et Patti H. CLAYTON. « Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning », *Journal of Applied Learning in Higher Education*, vol. 1, 2009, p. 25-48.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF). *Les 8 principes directeurs*, Québec, ACELF, 2011. (Comprendre la construction identitaire; 4).
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. *Cadre d'orientation en construction identitaire*, Québec, ACELF, 2006.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. *L'intention pédagogique*, Québec, ACELF, 2011. (Comprendre la construction identitaire; 3).

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. *Les itinéraires identitaires*, Québec, ACELF, 2011. (Comprendre la construction identitaire; 2).
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA). « Critical and Creative Thinking », *Australian Curriculum*. <http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/pdf/Critical-and-creative-thinking> (Consulté le 22 février 2015).
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. « General Capabilities », *Australian Curriculum*. <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/general-capabilities> (Consulté le 22 février 2015).
- BÉGIN, Christian. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67.
- BERDAL-MASUY, Françoise, et Geneviève BRIET. *Stratégies pour une écoute efficace*, Belgique, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2010. [Présentation au Colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels », du 28 au 30 octobre 2010, Sofia]. Accessible en ligne : http://www.crefeco.org/fr_version/pages/8@Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf.
- BUORS, Paule, et François LENTZ. « Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire : de quelques incidences didactiques », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, p. 229-245.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue première, M à 12, programme d'études*, Victoria, Le Ministère, 2010.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Document synthèse : document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement, Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*, 2011. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/312/Document-de-synthèse_FR.pdf (Consulté le 10 septembre 2015).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Projet pancanadien de français langue première : éléments d'un continuum langagier (fondement et éléments d'un continuum), du préscolaire (4 et 5 ans) à la 12^e année (18 ans)*, Montréal, Chenelière, 2008. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/docs/phasell/elem-contin-langagier.pdf>.
- CORMIER, Marianne. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : un outil de discussion*, Ottawa, Ontario, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2006.
- COSTA, Arthur, et Bena KALLICK. *Habits of Mind*, Highlands Ranch, Colorado, Search Models Unlimited, 2000.
- DANIEL, Marie-France. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- DAVIES, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.

7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (SUITE)

- Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1988.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *Outil de dépistage en lecture et en écriture : prévention et intervention en lecture et en écriture PILE DSFM Maternelle, 1^{re}, 2^e années*, Lorette, Manitoba, DSFM, 2001. [Document interne].
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *Profil de l'élève à la fin de la maternelle*, Lorette, Manitoba, DSFM, 2002. [Document interne].
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *Progression des apprentissages en langue : document de référence*, Ébauche, Lorette, Manitoba, DSFM, 2016. [Document interne].
- DUKE, Nell K., et al. *Reading and Writing Genre with Purpose in K-8 Classrooms*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann, 2012.
- DUMAIS, Christian. « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute », *Québec français*, n° 164, 2012, p. 57-58.
- DUMAIS, Christian. *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*, Thèse (Ph. D.), Université du Québec à Montréal, 2014.
- FORGES, Robert, Marie-France DANIEL et Cécilia BORGES. « Le développement d'une pensée critique chez de future-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé », *Revue phénEPS*, vol. 3, n° 3, 2011, p. 1-22.
- GAGNON, Mathieu. « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Recherches qualitatives*, vol. 30, n° 2, 2011, p. 122-147. Accessible en ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(2\)/RQ_30\(2\)_Gagnon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/RQ_30(2)_Gagnon.pdf).
- GAGNON, Mathieu. « Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 3, 2010, p. 463-494. Accessible en ligne : <http://mje.mcgill.ca/article/download/3541/6730>.
- GASCON, Isabelle. *L'ABC d'une approche culturelle de l'enseignement*, Dartmouth, Nouvelle-Écosse, IG Éducation, 2014. [Présentation Powerpoint présentée au 67^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française, du 25 au 27 septembre 2014, Halifax]. Accessible en ligne : www.acef.ca/media/congres/Actes14_A3.pdf.
- GEAR, Adrienne. *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*, adaptation de Fabienne Goulet et Janis Myers, Montréal, Thomas Duval, 2007.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin, 1990.

- GIASSON, Jocelyne. *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaëtan Morin, 2011.
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin, 2011.
- GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000.
- GRAVES, Michael F. *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*, New York, Teachers College Press, 2006.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *L'autoévaluation et la détermination des objectifs*, 2^e éd., traduction de Josée Picard St-Louis, Courtenay, Colombie-Britannique, Connect2learning, 2011.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *Établir et utiliser des critères*, 2^e éd., traduction de Josée Picard St-Louis, Courtenay, Colombie-Britannique, Connect2learning, 2011.
- GRENIER, Stéfanny. *Dazibao : référentiel grammatical*, Québec, Modulo, 2008.
- HARVEY, Stephanie, et Anne GOUDVIS. *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*, 2nd Ed., Markham, Stenhouse, 2007.
- HATTIE, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge, 2009.
- HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge, 2012.
- HERITAGE, Margaret. *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment*, Washington D.C., Council of Chief State School Officers, 2008.
- KALANTZIS, Mary, et Bill COPE. *Literacies*, Port Melbourne, Cambridge University Press, 2012.
- KRATHWOHL, David R. « A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview », *Theory into Practice*, vol. 41, n° 4, College of Education, The Ohio State University, 2002, p. 212-218.
- LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.
- LAFONTAINE, Lizanne, et Christian DUMAIS. *Enseigner l'oral, c'est possible!*, Montréal, Chenelière Éducation, 2013.
- LAFONTAINE, Lizanne, et Christian DUMAIS. « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », *Québec français*, n° 164, 2012, p. 54-56.
- LANDRY, Réal, Rodrigue ALLARD et Kenneth DEVEAU. *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2009.
- MANDEL MORROW, Lesley, et Linda B. GAMBRELL, éd. *Best Practices in Literacy Instruction*, 4th Ed., The Guilford Press, New York, 2011.

7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (SUITE)

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Arts dramatiques, maternelle à 8^e année, programme d'études : cadre des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2013.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Arts visuels, maternelle à 8^e année, cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2011.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'engagement des élèves du niveau intermédiaire dans leur apprentissage : transformer l'éducation au niveau intermédiaire au Manitoba*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2010.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Mathématiques, maternelle à la 8^e année, cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2011.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Musique, maternelle à 8^e année, cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2011.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8^e année*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2005.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation en lecture et en écriture, Français langue première, 8^e année*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Évaluation en lecture des élèves de 3^e année : document d'appui à l'intention des enseignants, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2009.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *La littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : ouvrage de référence destiné à répandre la culture informatique*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2007.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires : compréhension en lecture et écriture de textes informatifs, 8^e année, document d'appui à l'intention des enseignants, Programme français*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2003.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *La lecture : un processus en construction, Français, maternelle à la 6^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2014.
- MARZANO, Robert J. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.
- MEIRIEU, Philippe. *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF éditeur, 2004.

- MOLINE, Steve. *Voir et comprendre : la lecture et l'écriture de textes visuels*, adaptation d'Andrée Fortin, Montréal, Chenelière Éducation, 2010.
- MONTÉSINOS-GELET, Isabelle, et Marie-France MORIN. *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Montréal, Chenelière Education, 2006.
- NADON, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. *Position Statement on Multimodal Literacies*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 2005. Accessible en ligne : <http://www.ncte.org/positions/statements/multimodalliteracies>.
- NEW SOUTH WALES. DEPARTMENT OF EDUCATION AND COMMUNITIES. *Literacy Continuum K-6*, Sydney, New South Wales, NSW Department of Education and Communities, 2012. Accessible en ligne : http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/literacy/assets/pdf/continuum/k6_contin_2012.pdf.
- NEW ZEALAND. MINISTRY OF EDUCATION. *The Literacy Learning Progressions: Meeting the Reading and Writing Demands of the Curriculum*, Wellington, New Zealand Ministry of Education, 2010. Accessible en ligne : <http://www.literacyprogressions.tki.org.nz/Introduction>.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, français, M-3*, Fredericton, Le Ministère, 2013, Accessible en ligne : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-M-3e.pdf>.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études, français, M-3*, Fredericton, Le Ministère, 2013, Accessible en ligne : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/Francais/FrancaisAuPrimaire-4e-8e.pdf>.
- OCZKUS, Lori. « Surefire Ways to Engage Students and Improve Comprehension: Guidelines and Top 5 Comprehension Strategies », *Best Ever Literacy Survival Tips : 72 Lessons You Can't Teach Without*, Newark, Delaware, International Reading Association, 2010. Accessible en ligne : http://tcsldes.sharpschool.net/UserFiles/Servers/Server_981273/File/Staff%20Directory/Instructional%20Support/April%20Willard/Top%205%20Comp%20Strategies.pdf.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. Page d'accueil. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/accueil.aspx> (Consulté le 3 octobre 2016).
- OLSON, Carol B., et Robert LAND. « A Cognitive Strategies Approach to Reading and Writing Instruction for English Language Learners in Secondary School », *Research in the Teaching of English*, vol. 41, n° 3, 2007, p. 269-303. Accessible en ligne : https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/8538/Booth_Olson,_Carol,_et_al.pdf?x-r=pcfile_d.

7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (SUITE)

- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : cadre d'orientation et d'intervention*, Toronto, Le Ministère, 2009. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Contre-exemples et exemples des stratégies de communication orale », *Atelier.on.ca*, 2008. http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod55_contre_ex_ex_strat_ecou_paro.pdf (Consulté le 6 janvier 2015).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Français*, Toronto, Le Ministère, 2006.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute », *Atelier.on.ca*. http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod38_strategies_ecoute.pdf (Consulté le 6 janvier 2015).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Évaluation », *ÉduSource*. <https://edusourceontario.com/content.aspx?name=Évaluation&id=19> (Consulté le 9 mars 2016).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Le Ministère, Ontario, 2008.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Le Ministère, Ontario, 2003. Accessible en ligne : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Le Ministère, 2006.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, Le Ministère, 2006. Accessible en ligne : <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=documentView&navID=documentView&c=2&type=2&L=2>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La littératie au service de l'apprentissage : rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, Le Ministère, 2004.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Principales stratégies de compréhension en lecture à enseigner explicitement au cycle moyen », *Atelier.on.ca*. http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod41_strategies_lecture_cycle_moyen.pdf (Consulté le 12 mars 2015).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Les processus d'analyse critique », *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Éducation artistique*, édition révisée, Toronto, Le Ministère, 2009.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants*, version provisoire, Toronto, Ontario, Le Ministère, 2010. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten_french_june3.pdf.

- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2013. Accessible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>.
- PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. « La communication orale : un outil pour réfléchir », *Québec français*, n° 133, 2004, p. 57-59.
- PORTELANCE, Liliane, et Georges OUELLET. « Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant au préscolaire », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 35, n° 2, 2004, p. 67-99.
- PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC). *Cadre commun de français – immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*, 2012. <https://www.wncp.ca/media/50148/immersion.pdf> (Consulté le 3 février 2015).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, Français, langue seconde (programme de base)*, Québec, Le Ministère, [s.d.].
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 2006.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Le Ministère, 2006.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009.
- RODET, Jacques. *Savoir devenir*, dans Blog de t@d, [En ligne], 10 novembre 2007. <http://blogdetad.blogspot.ca/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html> (Consulté le 12 janvier 2016).
- SAMUELS, S. JAY, et Alan E. FARSTRUP, éd. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 4th Ed., Newark, Delaware, International Reading Association, 2011.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue première, 1^{re} année, Éducation fransaskoise*, Régina, Saskatchewan, Le Ministère, 2014.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue première, 2^e année, Éducation fransaskoise*, Régina, Saskatchewan, Le Ministère, 2014.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue première, 3^e année, Éducation fransaskoise*, Régina, Saskatchewan, Le Ministère, 2014.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français langue première, 4^e année, Éducation fransaskoise*, Régina, Saskatchewan, Le Ministère, 2014.

7 - SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (SUITE)

- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Francisation scolaire*, Régina, Saskatchewan, Le Ministère, 2000.
- SCHOENBACH, Ruth, Cynthia GREENLEAF et Lynn MURPHY. *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*, 2nd Ed., San Francisco, WestEd, 2012.
- SERVICE ORIENTATION INSERTION ENTREPRISE (SOIE). *La notion de compétence*, 2013.
https://triptik.univ-rennes1.fr/digitalAssets/310/310189_Notion_compétences_2013.pdf
(Consulté le 24 octobre 2016).
- SIMARD, Claude, et Suzanne-G. CHARTRAND. *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2011.
- TOULOUSE, Pamela Rose. « L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe », *Faire la différence...De la recherche à la pratique*, n° 11, 2008. Accessible en ligne :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Toulouse_fr.pdf.
- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « Développer les outils intellectuels pour la pensée critique », *TC*².
https://tc2.ca/uploads/PDFs/Coin_des_conseils/developper_outils_intellectuels.pdf
(Consulté le 10 avril 2015).
- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « Dix modifications à vos questions », *TC*². https://tc2.ca/uploads/PDFs/Coin_des_conseils/dix_modifications_questions.pdf (Consulté le 10 avril 2015).
- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « La pensée critique chez de jeunes élèves au primaire », *TC*².
https://tc2.ca/uploads/PDFs/Coin_des_conseils/la_pensee_critique_jeunes_eleves_primaire.pdf
(Consulté le 10 avril 2015).
- TREHEARNE, Miriam. *Littéracie dès la maternelle: répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Thomson/Groupe Modulo, 2005.
- TREHEARNE, Miriam. *Littéracie en 1^{re} et 2^e année : répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Thomson/Groupe Modulo, 2006.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*, Washington D.C., Institute of Education Sciences, 2008. Accessible en ligne :
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=8>.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade*, Washington D.C., Institute of Education Sciences, 2010. Accessible en ligne : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=14>.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School*, Washington D.C., Institute of Education Sciences, 2014. Accessible en ligne : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=19>.

VASQUEZ, Vivian, *et al.*, éd. *Literacy as Social Practice: Primary Voices K-6*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English, 2004.

VYGOTSKY, Lev-Semenovitch. *Pensée et langage*, 2^e éd., traduction de Françoise Sève, Paris, Éditions sociales, 1985.

WALSH, Maureen. « Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? », *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 33, n° 3, 2010, p. 211-239.

ZIMMERMAN, Barry J. « Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview », *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, 1990, p. 3-17.

ZIMMERMAN, Barry J., et Madga CAMPILLO. « Motivating Self-Regulated Problem Solvers », dans DAVIDSON, Janet E., et Robert J. STERNBERG, éd. *The Psychology of Problem Solving*, New York, Cambridge University Press, 2003, p. 233-262.

ZWIERS, Jeff. *Lire pour apprendre : construire des automatismes de compréhension en lecture*, adaptation de Sara Garnick, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.



Printed in Canada
Imprimé au Canada