

Programme d'études

**Cadre curriculaire
FRANÇAIS**

Maternelle à la 8^e année

*Programme
d'immersion
française*

Programme d'études

Cadre curriculaire **FRANÇAIS**

Maternelle à la 8^e année

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

Cadre curriculaire français : maternelle à la 8^e année. Programme d’immersion française.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 978-0-7711-8085-9 (PDF)

1. Français (Langue) - Étude et enseignement – Immersion – Manitoba
2. Programmes d’études - Manitoba
I. Manitoba. Éducation Manitoba
448.0071

Tous droits réservés © 2016, 2021 le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l’Éducation.

Éducation Manitoba
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 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 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.

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l’Éducation du Manitoba au http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/index.html.
Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

Ce document remplace celui publié en 2016 intitulé *Cadre curriculaire français : maternelle à la 12^e année, Programme d’immersion française*.

Dans le présent document, le genre masculin appliqué aux personnes est employé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d’alléger le texte.

REMERCIEMENTS	iii
----------------------------	-----

LE CADRE MANITOBAIN DE FRANÇAIS - IMMERSION (M-8)

• Mise en contexte.....	3
• Orientation de la discipline	5
- Une orientation par compétences.....	5
- L'apprentissage par compétences – une analogie	7
- L'apprentissage authentique – au cœur de l'orientation par compétences...8	
- L'apprentissage par enquête – véhicule d'apprentissage authentique.....	11
- L'orientation par compétences et les courants pédagogiques qui la sous-tendent.....	13
• Considérations pédagogiques	14
- L'apprentissage : construction et coconstruction du savoir	14
- Les approches pédagogiques.....	15
- Principes d'apprentissage du français en immersion française	16
- Le rôle de la langue française dans la discipline du français.....	17
- La communication orale au centre de la discipline du français	18
- La langue française, l'anglais et les autres langues.....	20
- L'évaluation - Les visées de l'évaluation.....	22
- L'évaluation - Les preuves d'apprentissage	23
- L'évaluation - La métacognition	24
- Intégration des perspectives autochtones à la discipline du Français M à 8	25

LES APPRENTISSAGES POUR LE FRANÇAIS – IMMERSION (M-8)

- L'organisation des apprentissages29
- Les compétences du français en immersion de la maternelle à la 8^e année30
 - Négocier le sens des idées et de l'information.....31
 - S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions.....32
 - S'identifier comme apprenant en immersion française33
 - Description détaillée des composantes.....34
- Le développement des compétences.....37
 - Les stades37
 - Les apprentissages incontournables.....38
 - Le portrait de l'apprentissage41
 - Les ressources internes et externes.....44
- L'évaluation et les compétences – quelques considérations48
- Schémas des apprentissages en français – immersion.....50
 - Exemples de schémas.....50
 - Le stade *En éveil* (M-1).....54
 - Le stade *Apprenti* (2-3)56
 - Le stade *En transition* (4-5-6).....58
 - Le stade *En expansion* (7-8)60

ANNEXES63

- A : La nature des apprentissages incontournables à l'intérieur d'un stade65
- B : Liens entre les compétences disciplinaires de français – immersion et le bulletin provincial66
- C : Comparaison de l'organisation des apprentissages de français – immersion et de English – immersion67
- D : Les liens entre le programme d'études de français – immersion (M-8) et le programme d'études de English – immersion.....68

LEXIQUE69

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES.....83

REMERCIEMENTS

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

- **Membres du comité de travail :**

Christophe Asselin	Enseignant, Division scolaire de Winnipeg
Pauline Charrière	Conseillère pédagogique, Division scolaire de Winnipeg
Suzanne De Sousa	Enseignante, Division scolaire de St. James-Assiniboia
Suzanne Dienstbier	Conseillère pédagogique, Division scolaire Sunrise
Alain Fradet	Enseignant, Division scolaire River East Transcona
Lucienne Girouard	Enseignante, Division scolaire de Seven Oaks
Meredith Hamp	Enseignante, Division scolaire Swan Valley
Rossel Leclaire	Enseignant, Division scolaire Mountain View
Tanya Lemoine	Enseignante, Division scolaire Pembina Trails
Marie-Josée Morneau	Conseillère pédagogique, Division scolaire de la Rivière Seine
Roni Pirot	Enseignante, Division scolaire de Seven Oaks
Sylvie McLaughlin	Enseignante, Division scolaire Pembina Trails
Cidalia Rémoaldo	Enseignante, Division scolaire Pembina Trails
Sharad Srivastava	Directeur adjoint, Division scolaire Louis-Riel
Lisa Tessier	Enseignante, Division scolaire de Portage-la-Prairie
Liette Weir	Enseignante, Division scolaire de la Rivière Seine
Sue Weldon	Orthopédagogue, Division scolaire Pembina Trails

- **Membres du comité de mise à l'essai :**

Melanie Bowles	Enseignante, Division scolaire de la Rivière Seine
Keelia Buchanan	Enseignante, Division scolaire de St. James-Assiniboia
Lynne Daumler	Enseignante, Division scolaire Louis Riel
Kevin Dilk	Enseignant, Division scolaire Louis Riel
Lynn Gobeil	Enseignante, Division scolaire de la Rivière Seine
Maeghan Gobeil	Enseignante, Division Scolaire Sunrise
Joanne Girouard	Enseignante, Division scolaire Pembina Trails
Dawna Hales-Massé	Enseignante, Division scolaire River East Transcona
Charlene Heieie	Enseignante, Division scolaire River East Transcona
Danys Lachance	Enseignant, Division scolaire Louis Riel
Monica Lessard-Gauthier	Enseignante, Division scolaire Sunrise
Chantal Phaneuf	Enseignante, Division scolaire de Winnipeg
Manon Poulin	Enseignante, Division scolaire Sunrise
Coleen Oman	Enseignante, Division scolaire de la Rivière Seine
Karina Scham	Enseignante, Division scolaire de St. James-Assiniboia
Simone St-Pierre	Enseignante, Division scolaire Pembina Trails
Brigitte Tycholis	Enseignante, Division scolaire Sunrise
Liette Weir	Enseignante, Division scolaire de la Rivière Seine

REMERCIEMENTS (SUITE)

- **Groupe externe de conseillers pédagogiques :**

François Lentz	Conseiller pédagogique indépendant
Sylvie Mathers	Conseillère pédagogique indépendante
Nanette Godbout	Professeure, Université de Saint-Boniface

- **Membres de la communauté consultés :**

Sylvie Berthelot-Dilk	Professeure, Université de Saint-Boniface
Robert Campbell	Président, Association manitobaine des directrices et directeurs des écoles d'immersion française
Carolyn Duhamel	Directrice générale, Manitoba Association of School Trustees
Paulette Dupuis	Présidente, Canadian Parents for French Manitoba
Nanette Godbout	Professeure, Université de Saint-Boniface

- **Les membres du personnel du BEF :**

Huguette Gérardy	Conseillère pédagogique
Lionel De Ruyver	Conseiller pédagogique
Vivian Aucoin	Conseillère pédagogique
Jean Burnett	Conseillère pédagogique
Sandra Drzystek	Directrice par intérim des services de soutien en éducation
Renée Gillis	Conseillère pédagogique
Lillian Klausen	Conseillère pédagogique
Lynne Michaud	Conseillère pédagogique
Gisèle Poirier	Conseillère pédagogique
Gilbert Michaud	Directeur du développement et de l'implantation des programmes
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique
Émile Hacault	Réviseur de textes
Louise Simard	Réviseur de textes

**LE CADRE MANITOBAIN
DE FRANÇAIS - IMMERSION
(M-8)**



MISE EN CONTEXTE

BUTS DU DOCUMENT

Le cadre manitobain de français – immersion (M-8) se donne les buts suivants :

- présenter l'orientation par compétences qui sous-tend le programme d'études de français – immersion (M-8);
- expliciter les fondements théoriques qui sous-tendent l'orientation par compétences;
- présenter des considérations pédagogiques qui appuient l'apprentissage de la langue française en immersion;
- énoncer les apprentissages qui sont attendus de la part de l'élève;

CADRE COMMUN DE FRANÇAIS – IMMERSION (M-12) DU PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (PONC)

Ce cadre, publié en juin 2012, résultat d'une collaboration entre les ministères de l'Éducation de l'Alberta, du Manitoba, des Territoires du Nord-Ouest, de la Saskatchewan et du Yukon, a servi de base au programme d'études de français – immersion (M-12).

Ce cadre fait valoir les perspectives suivantes qui ont été adoptées ou qui ont servi d'orientation dans le présent document :

- le concept de citoyenneté bilingue créé à partir d'une synergie entre la langue, la culture et l'identité;
- une vision de l'apprenant en immersion;
- l'apprentissage par compétences;
- la place prioritaire accordée à l'oral;
- l'accent placé sur l'interaction et la coconstruction du savoir;
- l'utilisation authentique de la langue dans des situations et des contextes d'apprentissage signifiants, pertinents et engageants;
- l'approfondissement des apprentissages, réduits en nombre;
- le caractère transdisciplinaire de la langue.

LE PROGRAMME D'IMMERSION FRANÇAISE AU MANITOBA - UNE VISION RENOUVELÉE

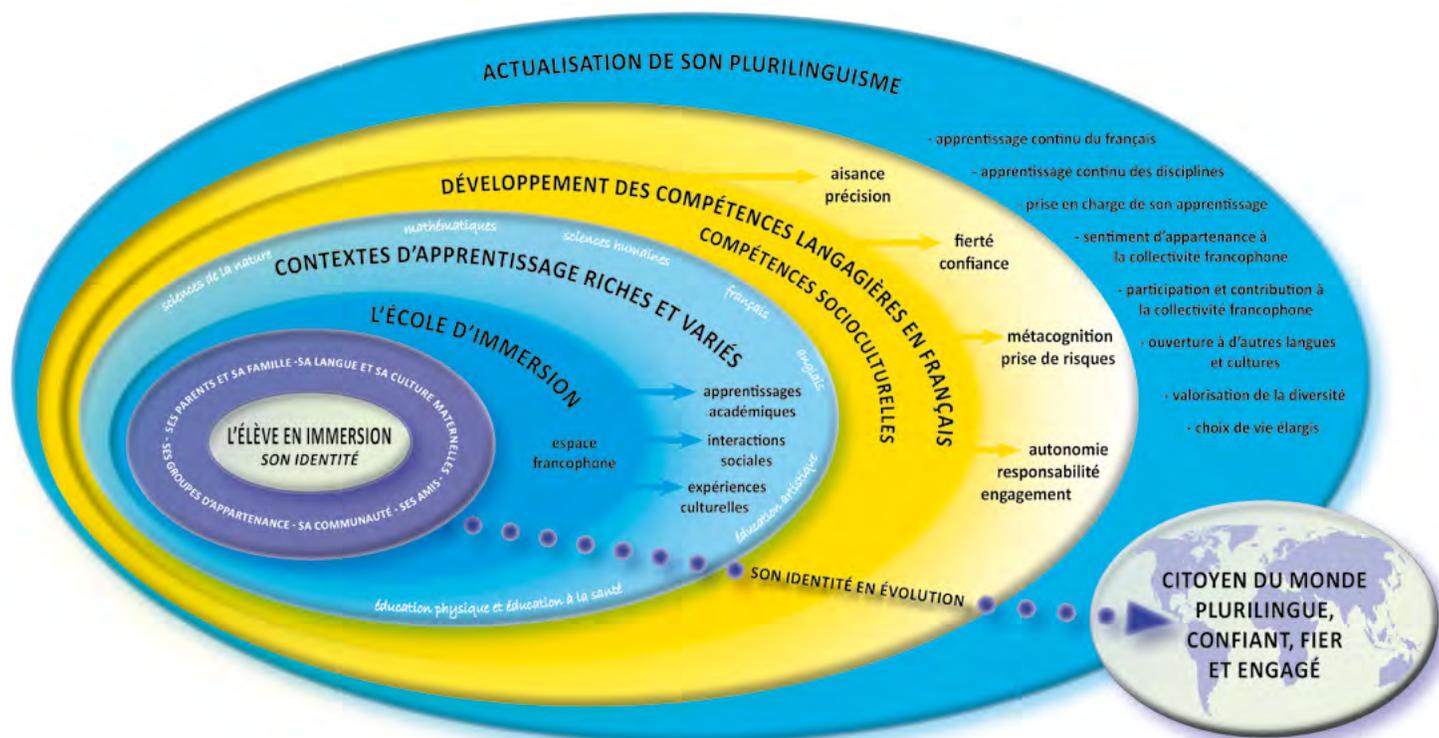
Le présent document s'aligne également sur la vision renouvelée pour le Programme d'immersion française au Manitoba. Cette nouvelle vision, qui répond aux réalités actuelles du programme d'immersion française, se veut partagée et vécue par les éducateurs, les élèves et les parents.

Le Programme d'immersion française vise à former des **citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés.**

Le programme d'immersion française vise à développer des jeunes qui peuvent, avec fierté et facilité, interagir en français de façon autonome et spontanée et qui cherchent à prendre part à l'espace et à la collectivité francophones. Leur identité comme citoyens canadiens compétents, en français et en anglais, leur permet de s'épanouir dans leurs choix de vie et de s'ouvrir à d'autres langues et cultures.

Le cheminement de l'élève en immersion

Le schéma ci-dessous illustre comment la vision de l'immersion française au Manitoba se concrétise pour l'apprenant tout au long de son cheminement.



« Le programme d'immersion française doit donner à la langue sa place naturelle dans la vie des individus. Loin d'être un simple objet d'études, la langue – toute langue – se réapproprie son rôle principal, soit de donner aux élèves le pouvoir d'agir dans la société, d'interagir avec d'autres et de cheminer dans sa voie choisie, se construisant ainsi une identité plus riche et plus ouverte » [traduction libre] (Piccardo, 2014, p. 52).

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE

Une orientation par compétences

Le *Programme d'études de français – immersion (M-8)* s'articule autour d'une orientation par compétences. Au cours des dernières années, les recherches dans le domaine de l'apprentissage ont fait 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 du morcellement des apprentissages, une tendance populaire datant de l'ère industrielle. Loin d'être tout simplement « couverts », les contenus disciplinaires sont exploités pour permettre à l'élève de mieux se définir comme personne, de comprendre le monde dans lequel il évolue et de se positionner par rapport à celui-ci. L'orientation par compétences permet de mettre en place un environnement propice à un tel apprentissage.

Une compétence est un savoir-agir complexe mis en œuvre en situation et en action. Savoir-agir, c'est analyser un contexte, une situation d'apprentissage ou une tâche de communication, et, à la suite d'un choix réfléchi, c'est combiner et mobiliser à bon escient les ressources internes pertinentes et les ressources externes appropriées pour répondre à une intention ou aux besoins d'une situation donnée.

Afin de développer sa compétence, l'apprenant doit savoir s'adapter à différentes situations et pouvoir transférer ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être d'une situation à l'autre. La compétence se manifeste donc lorsque l'élève sait mobiliser, choisir, activer, combiner, agencer et évaluer les diverses ressources à sa disposition selon les besoins particuliers de chacune des situations distinctes qu'il rencontre. Chaque fois que l'élève puise dans son répertoire de ressources, il met en œuvre un processus de mobilisation et de réinvestissement qui fait progresser les compétences déjà en développement et en facilite ainsi l'évolution. Les transferts et le réinvestissement des apprentissages effectués par l'élève assurent ainsi une compréhension approfondie et durable de ses apprentissages.

Les compétences se développent par le biais de tâches de communication qui s'inscrivent dans des contextes dits authentiques car ils sont, pour l'élève, significatifs, pertinents et engageants. Ces contextes authentiques favorisent un rapprochement entre le vécu scolaire de l'apprenant et son vécu hors de l'école. L'apport authentique de ce qu'il apprend en lien avec son monde quotidien donne un sens à ses apprentissages, l'interpelle et le motive.

Le savoir-agir comprend :

- *les savoirs : connaissances;*
- *les savoir-faire : stratégies et habiletés;*
- *les savoir-être : attitudes, valeurs, croyances.*

Ressources internes :

- *les savoirs;*
- *les savoir-faire;*
- *les savoir-être (p. ex. motivation, engagement, confiance, coopération, sécurité affective, prise de risque, persévérance, etc.)*

Ressources externes :

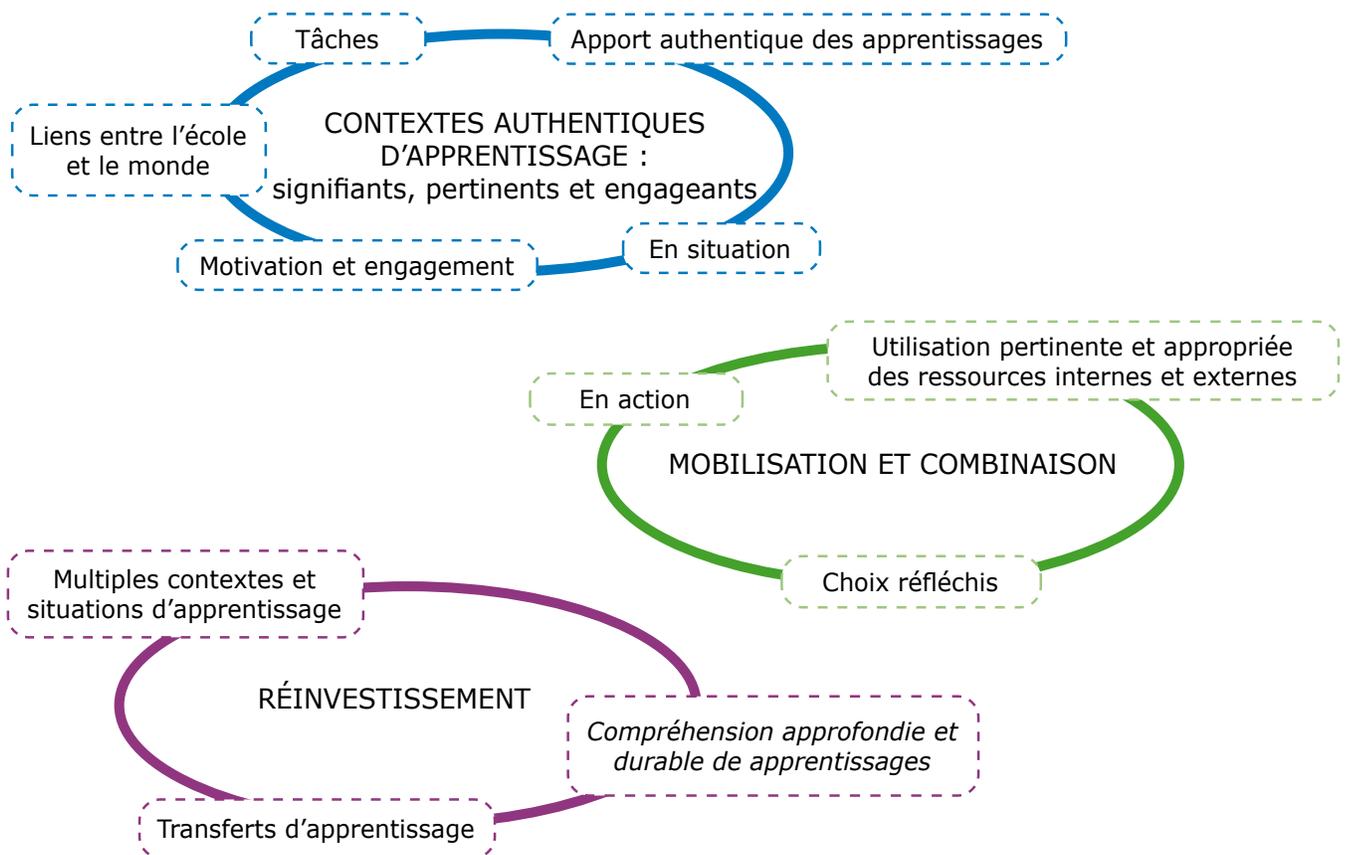
- *ressources humaines : enseignants, intervenants, pairs, experts dans la communauté, etc.*
- *ressources matérielles : sites Web et autres outils numériques, matériaux tels que livres, dictionnaires et référentiels.*

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

Une orientation par compétences facilite l'apprentissage en créant des réseaux dynamiques et flexibles de savoirs, savoir-faire et savoir-être, appelés ressources internes* qui sont développées dans chacune des disciplines scolaires. L'élève puise, librement et simultanément, dans de multiples réseaux de ressources, ce dont il a besoin pour satisfaire aux besoins d'une situation particulière. L'organisation des savoirs en réseaux favorise chez l'élève l'intégration et la réutilisation fonctionnelle de ceux-ci.

« Une compétence, c'est « un 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)

L'apprentissage par compétences reflète un processus naturel et holistique d'apprentissage dans lequel tout être s'engage, consciemment ou inconsciemment. Une compétence ne s'acquiert pas. Elle se développe tout au long de la vie d'un apprenant.



Une compétence se développe tout au long de la vie

« Le développement de toute compétence conçue comme un savoir-agir complexe n'est jamais achevé. » (Tardif, 2006, p. 30)

* Consulter le lexique

L'apprentissage par compétences – une analogie

Dans l'exemple ci-dessous, la compétence « conduire une voiture » est utilisée pour expliquer, par analogie, la nature de l'apprentissage par compétences et pour illustrer la complexité d'une compétence en tant que savoir-agir (Roegiers, 1999, p. 8).

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, des savoir-faire et des savoir-être 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, savoir-faire et savoir-être pertinents et appropriés pour chacun de ces trajets. Ainsi, il améliorera sa conduite en consolidant et en réinvestissant ses savoirs, savoir-faire et savoir-être de façon récursive, et fera des transferts d'apprentissage d'un trajet ou d'un contexte authentique à un autre.

Sa compétence continuera à se développer tout au long de sa vie lorsqu'il sera exposé à de nouveaux contextes authentiques (*ex. route glacée dans les montagnes*) ou appelé à conduire un nouveau type de véhicule (*ex. une semi-remorque*).

COMPÉTENCE	CONDUIRE UNE VOITURE			
Contextes	<i>Types de parcours</i>	<i>Moments différents</i>	<i>Conditions atmosphériques</i>	<i>Densité de circulation</i>
Trajet	<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 • nuit • 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 • 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 rouge 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. 			

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.).

L'apprentissage authentique – au cœur de l'orientation par compétences

Les apprentissages authentiques sont au cœur de l'orientation par compétences. Les apprentissages sont authentiques lorsqu'ils sont, aux yeux mêmes de l'élève, pertinents, signifiants et engageants. Ainsi, l'élève leur attribue un sens et apprécie leur apport et leur valeur dans sa vie quotidienne.

LES APPRENTISSAGES AUTHENTIQUES SONT :

PERTINENTS

Quel est le rapport entre mes apprentissages, mon vécu et mes expériences?
Comment ces apprentissages répondent-ils à mes besoins?
À mon intention de communication? À mes intérêts?

SIGNIFIANTS

Quel est le sens de ces apprentissages pour moi?
À quoi servent ces apprentissages?
Qu'ajoutent-ils à ma vie?
Pourquoi sont-ils importants?

ENGAGEANTS

Pourquoi ces apprentissages m'intéressent-ils?
En quoi ces apprentissages m'attirent-ils?
Pour quelles raisons ces apprentissages m'interpellent-ils?
Qu'évoquent-ils pour moi?

*«...les jeunes doivent attribuer un maximum de sens à leurs apprentissages scolaires afin d'éviter le développement de connaissances dites inutiles, c'est-à-dire des connaissances qu'une personne a en mémoire, mais qu'elle est incapable d'utiliser dans le bon contexte et au moment approprié.»
(Royer, 2003, p. 4)*

* Consulter le lexique

Des apprentissages contextualisés

L'élève apprend et développe la langue lorsqu'il est appelé à explorer des idées complexes, de l'information, des événements, des concepts, des questions et des enjeux sociaux au sein de contextes authentiques d'apprentissage. Le contexte authentique d'apprentissage est ainsi le levier par lequel l'élève accède aux savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires.

Le contexte authentique d'apprentissage se construit autour d'un thème, d'un projet, d'une question, d'une enquête ou d'une problématique à l'étude. Il sert de point d'ancrage et de fil conducteur pour tous les apprentissages qui auront lieu au cours des explorations liées à ce thème, ce projet, cette question, cette enquête ou cette problématique. Plus le contexte d'apprentissage tisse des liens entre ce que l'élève vit à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et ses apprentissages, plus ce contexte est authentique, engageant et motivant.

Des contextes authentiques d'apprentissage significatifs, pertinents et engageants, qui donnent un sens aux apprentissages :

- ancrent les apprentissages en les inscrivant dans un ensemble cohérent qui permet une planification réfléchie et intentionnelle de la part de l'enseignant;
- 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 et les comprendre;
- 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 significatifs pour lui et qui l'incitent à se positionner par rapport à ceux-ci;
- permettent des apprentissages durables et en profondeur, au lieu d'un morcellement des apprentissages en îlots non reliés;
- permettent l'utilisation de la langue dans toutes ses fonctions*.

* Consulter le lexique

Les contextes authentiques d'apprentissage sont alimentés par les domaines d'exploration transdisciplinaires* suivants :

DOMAINES	DESCRIPTION	EXEMPLES DE QUESTIONS SOULEVÉES
de la personne et de la philosophie	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.	<p>Qui suis-je? Quelle est ma place dans le monde? Où vais-je? Quel avenir puis-je construire et me construire?</p> <p>Comment l'appartenance à une communauté affecte-t-elle l'identité d'une personne?</p> <p>Comment les croyances et les valeurs influencent-elles la compréhension du monde d'une personne et les actions et gestes qu'elle pose?</p>
du social, du culturel ou de l'histoire	L'exploration des liens entre l'élève et les autres, la communauté, les cultures, les coutumes, les événements et les enjeux nationaux et internationaux; l'histoire de l'humanité.	<p>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?</p> <p>Comment les événements du passé ont-ils un impact aujourd'hui?</p> <p>Quel est l'impact des choix sur l'avenir au point de vue social, culturel ou historique?</p> <p>Quels sont les droits et les responsabilités de chacun au sein de la communauté? Des communautés?</p>
de l'imaginaire et du 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.	<p>Comment puis-je utiliser mon intuition et mon imagination et celles des autres pour :</p> <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? <p>En quoi un texte est-il signifiant ou influent?</p> <p>Quelle est l'importance des histoires dans la vie d'une personne? D'une communauté?</p> <p>D'où viennent les idées pour créer?</p>
de la communication	L'exploration des différents modes, formes, sujets et thèmes reliés au langage, à la communication et aux médias.	<p>Comment puis-je comprendre le monde et communiquer avec lui?</p> <p>Comment puis-je communiquer avec différents publics cibles?</p> <p>Comment puis-je savoir si ma communication est efficace?</p> <p>Comment la façon de communiquer change-t-elle par rapport à l'intention de communication ou au public cible?</p> <p>Comment un message peut-il changer en fonction du mode de communication choisi?</p> <p>Qu'est-ce qui influence le choix de sujet ou de thème?</p>
de l'environnement et de la technologie	L'exploration du monde naturel ou construit, y compris les questions environnementales et technologiques.	<p>Comment puis-je décrire, analyser et façonner le monde qui m'entoure?</p> <p>Comment est-ce que ce monde naturel et la technologie m'influencent et me façonnent?</p> <p>Quelles sont les influences des environnements sur les individus?</p> <p>Quelles sont les influences des individus sur les environnements?</p> <p>Quelles sont les influences des technologies sur la société?</p>

Traduit et adapté de Saskatchewan Education, 2010.

* Consulter le lexique

L'apprentissage par enquête – véhicule d'apprentissage authentique

L'apprentissage par enquête est un processus dynamique, naturel et inné à tout être humain. Ce processus est fondé sur la curiosité, l'émerveillement, le questionnement, 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.

À l'école, l'apprentissage par enquête permet à l'enseignant ou à l'élève de faire une étude en profondeur d'une question, d'une préoccupation, d'un problème, d'un enjeu ou d'une idée qui le provoque ou qui suscite l'intérêt ou la curiosité du groupe-classe ou celle d'une communauté d'apprenants. Au cours d'une enquête, l'élève en interaction et en collaboration avec les autres, pose et se pose des questions, mène une recherche, analyse les idées et l'information, discute, utilise sa pensée critique et éthique, valide des hypothèses, résout des problèmes, propose des solutions, crée et innove. Tout au long de ce processus, 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 motivés ses choix.

L'apprentissage par enquête met l'accent sur la construction et la coconstruction du savoir par l'élève et non sur la transmission du savoir par l'enseignant. 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 être suscitée par des questions essentielles et des problématiques préoccupantes de nature philosophique, culturelle, historique, sociale, environnementale ou technologique puisées dans les domaines d'exploration. Dans ce genre d'enquête, l'élève est à la recherche de réponses et de nouvelles façons de penser. Procéder par enquête permet à l'élève de tisser des liens entre ses intérêts et ceux de la société dans laquelle il vit.

*« L'apprentissage par l'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)*

Une enquête peut également être suscitée à partir d'un questionnaire 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 ESSENTIELLES LIÉES AUX DOMAINES D'EXPLORATION	EXEMPLES DE QUESTIONS LIÉES À LA DISCIPLINE
<ul style="list-style-type: none"> • Peut-on acheter le bonheur? • Quelles sont les influences des environnements sur les individus? • Suis-je entièrement libre? • Comment puis-je faire une différence dans ma communauté? • Comment l'appartenance à une communauté affecte-t-elle les croyances et les perspectives d'une personne? • À quoi sert l'art?/À quoi servent les artistes? • Que signifie réussir sa vie? • La passion (l'ambition) peut-elle tout justifier? • Comment les médias m'influencent-ils? • Qu'est-ce que le courage? • Une vie heureuse est-elle une vie de plaisirs? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui constitue une bonne lettre? Quelles en sont les caractéristiques? • Comment la façon de communiquer change-t-elle par rapport à l'intention de communication ou au public cible? • En quoi le mode de communication choisi est-il important? • Comment les genres féminins et masculins affectent-ils les mots? • Pourquoi y a-t-il tant de temps verbaux? • Pourquoi l'auteur choisit-il de partager certaines informations et d'en omettre d'autres? • Qu'est-ce que le jugement et quel rapport a-t-il dans les textes que je crée? • Pourquoi dois-je mettre la pensée critique en œuvre lorsque je lis, écoute, observe ou visionne un texte?

L'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

Théorie de la connaissance selon laquelle la pensée est au cœur du traitement de l'information.

Dans le traitement de l'information, l'élève fait appel aux processus interdépendants suivants :

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

L'élève emmagasine et organise les connaissances déclaratives*, procédurales* et conditionnelles* dans sa mémoire à long terme*.

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

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.

LE CONSTRUCTIVISME

L'élève construit et organise ses connaissances 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.

* Consulter le lexique

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

L'apprentissage : construction et coconstruction du savoir

Le savoir consiste en une interaction dynamique entre les différents types de savoirs, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. « La science de l'apprentissage fait ressortir à quel point il importe de repenser ce qui est enseigné, de quelle façon se fait l'enseignement et comment l'apprentissage est évalué » (Traduction - Bransford, Brown et Cocking, 2000, p. 13), cité dans (PONC, 2011, p. 5). Il importe donc de considérer, par rapport à l'enseignement du français, les aspects suivants :

COCONSTRUCTION DU SAVOIR

- le savoir est ancré dans l'activité;
- l'élève, confronté à des problèmes, des préoccupations et des questions de la vie réelle, collabore à la construction d'une idée, à la résolution de problèmes, à des formes élaborées de communication, à la consultation de sources faisant autorité et à l'avancement du savoir.

COMPRÉHENSION CONCEPTUELLE

- permet à l'apprenant :
 - de raisonner;
 - de résoudre des problèmes;
 - de créer;
 - d'innover;
 - d'établir des liens;
 - de manifester une appréciation critique, éthique et esthétique.

ÉCHAFAUDAGE

- exige que l'enseignant ravive, de façon continue, les acquis de chaque élève, les échafaude et les agence de manière à approfondir l'apprentissage et la compréhension de l'élève.

ENGAGEMENT INTELLECTUEL VÉRITABLE

- le désir de comprendre est activé lorsque l'élève estime pertinent et utile ce qu'il apprend;
- l'engagement est suscité lorsque les tâches d'apprentissage entreprises sont authentiques, c'est-à-dire pertinentes, significatives et engageantes.

ÉVALUATION CONTINUE EN TANT QU'APPRENTISSAGE ET AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

- s'effectue tout au long du processus d'apprentissage et permet :
 - à l'enseignant d'observer la pensée et le cheminement de l'apprentissage chez l'élève;
 - à l'élève de réfléchir et d'agir sur son propre apprentissage.
- s'intègre à l'apprentissage, comprend des critères explicites et permet de recueillir des preuves d'apprentissages.

RÉFLEXION ET MÉTACOGNITION

- l'enseignant doit rendre explicites les processus de réflexion et de métacognition;
- l'élève doit devenir un apprenant autonome qui peut connaître et verbaliser son propre processus d'apprentissage, ses forces et ses faiblesses et les exigences de la tâche d'apprentissage.

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES

- soutiennent l'apprentissage, la coconstruction et la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être;
- ouvrent les portes sur diverses formes de communication;
- favorisent la collaboration, la révision, la demande et la collecte d'observations, l'échafaudage et la création ainsi que l'établissement de réseaux aux niveaux local, régional, national et international.

Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques à privilégier dans le programme de français – immersion (M-8) sont celles qui :

<p>PERMETTENT À L'ÉLÈVE DE DONNER UN SENS À SES APPRENTISSAGES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • permettent à l'élève de comprendre, produire, d'imaginer, de créer et d'innover et de prendre plaisir à apprendre; • favorisent l'apprentissage par le jeu, l'exploration, la découverte, le questionnement et l'enquête; • donnent lieu à des situations d'apprentissage significatives, pertinentes et engageantes, qui favorisent des liens concrets entre les apprentissages et le monde dans lequel l'élève évolue.
<p>PERMETTENT À L'ÉLÈVE D'ÊTRE ACTEUR DANS SON APPRENTISSAGE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sont centrées sur l'élève et lui permettent d'être actif dans toutes les étapes de son apprentissage; • favorisent, chez l'élève, le développement de l'autonomie, de la responsabilisation et de l'autorégulation*, l'enseignant étant facilitateur et guide; • misent sur l'interaction, la collaboration et la coconstruction des savoirs.
<p>VISENT LE DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • outillent l'élève à comprendre et à créer un large éventail de textes* oraux, écrits, visuels, médiatiques et multimodaux*, et lui permettent d'activer sa pensée critique et son jugement éthique; • mettent l'accent sur la forme et le fond dans la communication orale et écrite (<i>ex. l'approche intégrée proactive et réactive*</i>).
<p>FONT APPEL À L'ÉVALUATION FORMATIVE, À LA RÉFLEXION ET À LA MÉTACOGNITION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • favorisent l'évaluation en tant qu'apprentissage et au service de l'apprentissage; • permettent à l'élève, dans une pratique réflexive, de verbaliser régulièrement, en français, et de faire un retour réflexif* sur ses processus, seul ou avec autrui; • favorisent la métacognition en fournissant à l'élève de nombreuses occasions d'utiliser une variété de stratégies et de verbaliser comment, quand et pourquoi il les utilise.
<p>VALORISENT LA DIVERSITÉ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tiennent compte de la nature développementale de l'apprentissage, valorisent les différences inhérentes à chaque élève (intellectuelles, physiques, personnelles, linguistiques, sociales et culturelles) et permettent la différenciation; • valorisent et renforcent le vécu culturel, linguistique et social de chacun dans le processus de l'innovation et la création du savoir; • valorisent différentes façons de connaître, d'être et de faire dans le monde, y compris celles des Premières Nations, des Métis et des Inuits.
<p>SE SOUCIENT DE L'AMPLITUDE, DE L'APPROFONDISSEMENT ET DE LA DURABILITÉ DES APPRENTISSAGES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • visent un apprentissage en profondeur et permettent à l'élève de fonctionner selon tous les niveaux des habiletés de la pensée*; • encouragent la pensée divergente et la flexibilité dans la résolution de problèmes; • favorisent l'interdisciplinarité* et la transdisciplinarité*; • laissent le temps nécessaire pour le réinvestissement à plusieurs reprises des acquis des élèves et donnent ainsi le temps aux compétences de se développer et de se laisser observer; • tiennent compte du développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'élève.

* Consulter le lexique

Principes d'apprentissage du français en immersion française

L'élève apprend mieux la langue cible quand, entre autres :

<ul style="list-style-type: none"> la langue est considérée comme un outil de communication, de réflexion, de pensée, d'apprentissage et d'épanouissement personnel et social; 	<ul style="list-style-type: none"> la langue est associée à la culture qu'elle véhicule;
<ul style="list-style-type: none"> il est exposé aux multilittératies* et à une grande variété de textes oraux, écrits, visuels ou multimodaux*; 	<ul style="list-style-type: none"> il a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle;
<ul style="list-style-type: none"> il est exposé à d'excellents modèles langagiers et culturels; 	<ul style="list-style-type: none"> il contribue à la discipline en s'appropriant des produits linguistiques et socioculturels en langue française, et en en créant;
<ul style="list-style-type: none"> la communication orale est privilégiée; 	<ul style="list-style-type: none"> il a de nombreuses occasions d'évaluer ou de réfléchir à ses apprentissages et sur lui-même, en français, en tant qu'apprenant du français;
<ul style="list-style-type: none"> il a de nombreuses occasions d'utiliser la langue, en particulier en situation d'interaction et de coconstruction du savoir; 	<ul style="list-style-type: none"> il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risques et le droit à l'erreur;
<ul style="list-style-type: none"> la langue est utilisée dans un contexte d'interdisciplinarité; 	<ul style="list-style-type: none"> les situations d'apprentissage sont significatives, pertinentes et engageantes, et suscitent des intentions de communication authentiques dans le domaine intellectuel, personnel ou social;
<ul style="list-style-type: none"> il cherche à établir des liens entre les nouvelles connaissances langagières et socioculturelles acquises en français et celles de sa langue première. 	<ul style="list-style-type: none"> les situations d'apprentissage tiennent compte de la diversité des styles d'apprentissage.

* Consulter le lexique

Le rôle de la langue française dans la discipline du français

La langue est le moyen principal par lequel l'élève interagit à l'école, dans sa communauté et dans le monde.

En immersion, la langue française entoure et influence l'élève en tout temps. À la fois objet et véhicule de l'apprentissage, la langue française est l'outil de structuration cognitive, et le vecteur de croissance personnelle et sociale dans la discipline du français et dans toutes les autres disciplines.

En d'autres mots, l'élève utilise la langue pour, entre autres :

- recevoir et transmettre des messages, partager ses opinions, ses prises de position, ses perspectives, ses sentiments, ses émotions et ses expériences, à l'oral, à l'écrit et à l'aide du visuel;
- affiner sa compréhension de la réalité qui l'entoure;
- élargir son répertoire langagier en vue d'une communication de plus en plus efficace, tout en respectant les conventions de la communication orale et écrite;
- affiner ses processus de compréhension et d'expression.

LA LANGUE FRANÇAISE COMME OUTIL DE COMMUNICATION

- Outil de compréhension et d'expression
- Véhicule d'interactions
- Véhicule de la communication verbale et non verbale

LA LANGUE FRANÇAISE COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

- Outil de structuration de la pensée
- Outil de réflexion et de métacognition
- Instrument de pensée critique et de résolution de problèmes
- Instrument dans la création du savoir, la créativité et le processus de l'innovation

En d'autres mots, l'élève utilise la langue pour, entre autres :

- donner du sens à ses apprentissages, construire et coconstruire ses savoirs, s'approprier des démarches d'apprentissage;
- explorer, verbaliser, se construire une représentation de la réalité qui l'entoure;
- réfléchir à ses apprentissages en vue d'une autorégulation et d'une autonomie croissantes;
- faire valoir son unicité et sa contribution, au sein de la diversité de sa communauté scolaire, dans la création du savoir.

LA LANGUE FRANÇAISE COMME VECTEUR DE CROISSANCE PERSONNELLE ET SOCIALE

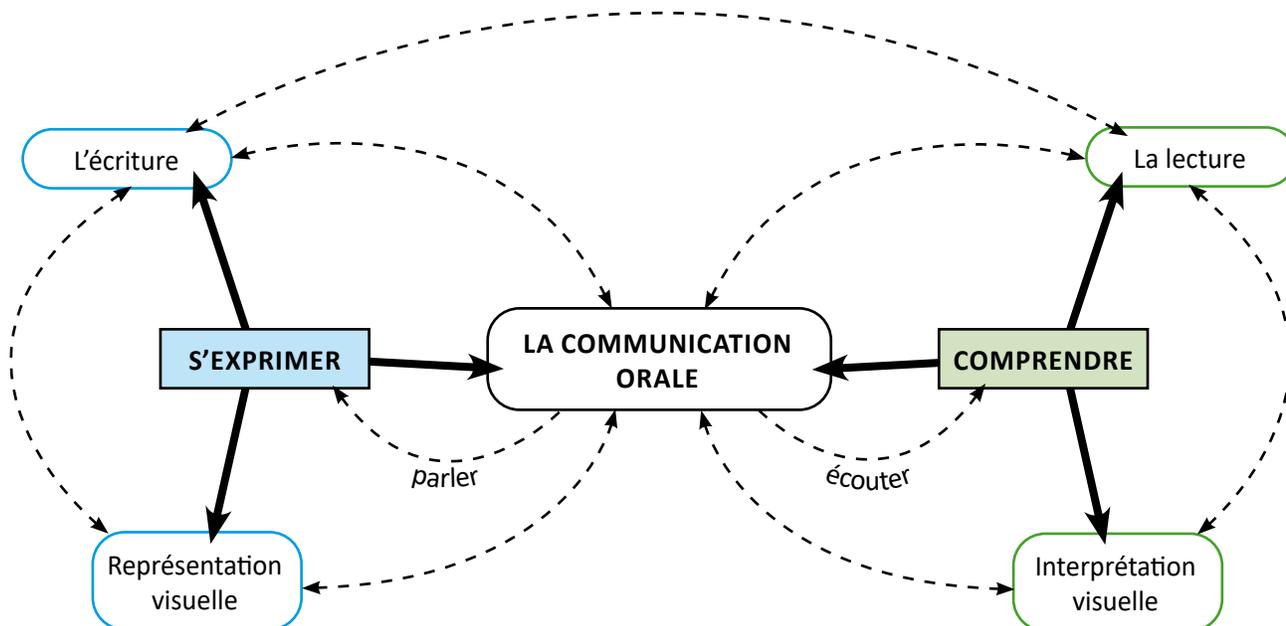
- Vecteur de la construction d'une identité personnelle et collective
- Véhicule de cultures francophones et d'ouverture sur d'autres cultures
- Outil de prises de position et de conscience sociale
- Véhicule d'un bilinguisme, d'un plurilinguisme et source d'épanouissement personnel et social

En d'autres mots, l'élève utilise la langue pour, entre autres :

- se construire un répertoire de référents socioculturels, s'approprier les valeurs culturelles véhiculées par la langue et vivre des expériences riches qui lui permettront de développer son rapport à la langue, à la culture et au monde;
- s'exprimer, se positionner, se faire entendre, se faire connaître et agir;
- vivre sa francophonie et apporter une contribution significative à l'espace francophone;
- transformer ses façons de penser et d'agir dans le monde, « ...participer à la société et [y] faire un apport de manière qui contribue à l'épanouissement de [son] identité et à la croissance de [sa] responsabilité sociale, de [son] civisme, de [son] indépendance » (PONC, 2011, p. 15).
- exprimer la valeur ajoutée que représente son bilinguisme, pour lui et pour la société dans laquelle il vit.

La communication orale au centre de la discipline du français

La communication orale, la lecture, l'écriture, l'interprétation et la représentation visuelles sont toutes des dimensions interdépendantes qui contribuent au développement des compétences disciplinaires du français et en français. Elles sont au service l'une de l'autre. Toutefois, c'est d'abord par la communication orale que l'élève s'approprie le vocabulaire, la structuration de la langue et les connaissances langagières qui sont fondamentales au développement de la lecture et de l'écriture et, plus largement, à la pratique de textes de complexité croissante et à la coconstruction des savoirs. Un enseignement qui privilégie la communication orale favorise la construction d'une fondation solide sur laquelle se développent les compétences propres à la littératie*.



Lorsque l'élève, **oralement**, joue avec les mots, raconte, échange, interagit, collabore, décrit, informe, s'informe, explique, crée, convainc, argumente, incite, influence, agit, prend position, synthétise, analyse, résout des problèmes et des conflits, évalue, critique et se fixe des buts, il mobilise, réutilise, accroît et fait évoluer son répertoire de savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la langue française. Ces savoirs sont réinvestis en lecture et en écriture.

* Consulter le lexique

La communication orale, la lecture et l'écriture s'appuient les unes sur les autres de façon réciproque :

La lecture contribue au développement de la communication orale et de l'écriture 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'intentions de communication et de public cible;
- d'accéder à des sujets à explorer 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.

*« ... les circonstances qui favorisent les compétences en communication orale chez l'élève (écoute, interaction verbale, expression) favorisent aussi le développement ou le transfert de compétences en lecture et en écriture. Il importe pour les élèves de s'exprimer verbalement afin que se développent le raisonnement et l'observation, la prédiction, la mise en séquence et autres habiletés associées à la lecture et à l'écriture. »
(Services des programmes d'études Canada, 2012, p. 4)*

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

- d'accroître et de réinvestir le vocabulaire, les expressions idiomatiques, les structures de phrase et les séquences textuelles autant à l'oral qu'à l'écrit.

L'écriture contribue au développement de la communication orale 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 grammaire de la phrase et du texte essentielles à l'expression orale et à la compréhension.

La communication orale permet aussi à l'élève :

- de parler de son apprentissage, de ses processus et des stratégies qu'il utilise;
- d'activer sa pensée critique par le questionnement, la discussion, l'échange d'idées et d'opinions;
- de mettre en œuvre des processus cognitifs tels que l'analyse, le questionnement et la synthèse.

Quant à la représentation et à l'interprétation visuelles, elles constituent également des dimensions qui appuient la communication orale.



Voir le tableau de spécification à la page 48 qui indique l'importance accordée et le temps à consacrer à la communication orale dans le programme d'études de français – immersion.

La langue française, l'anglais et les autres langues

L'exploitation des similitudes entre les langues, des éléments qu'elles partagent et aussi des transferts qui s'opèrent entre elles, est un outil précieux dans l'acquisition de la langue française et est à la base du plurilinguisme.

*Le Programme d'immersion française vise à former des **citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés.***

*« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] **L'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues [...] dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. [...] Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but ultime est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)*

Les langues d'apprentissage ne sont pas emmagasinées dans des compartiments distincts et isolés les uns des autres dans le cerveau de l'élève. Au contraire, les langues étant interdépendantes et interreliées, les connaissances et les expériences reliées aux langues s'influencent mutuellement et contribuent au développement du répertoire langagier de l'élève (Piccardo, 2014). Cette interaction entre les langues permet à l'élève de puiser parmi toutes ses connaissances langagières antérieures celles qui lui permettront d'émettre des hypothèses sur des aspects variés de sa nouvelle langue en apprentissage. Ces hypothèses sollicitent la prise de risques et, puisque les hypothèses seront parfois erronées, donnent lieu à des erreurs. Celles-ci, loin d'être systématiquement bannies, sont valorisées en tant qu'étape nécessaire agissant comme preuve d'une langue en construction; elles sont également la trace de transferts dans l'apprentissage de la langue cible.

La langue première de l'élève ou encore une autre langue en apprentissage, loin d'être un obstacle à l'apprentissage de la langue cible, devient un atout et un tremplin dans l'apprentissage du français (Piccardo, 2014).

Toutefois, les transferts d'une langue à l'autre ne se réalisent pas toujours de façon automatique. Pour que ces transferts s'effectuent, ils exigent une prise de conscience et une réflexion de la part de l'apprenant. L'élève, guidé par un enseignement explicite, profite des occasions planifiées qui lui permettent d'observer et d'analyser les similitudes et les différences entre ses langues d'apprentissage à l'école. Ainsi, il apprend à tisser des liens entre les langues, à dégager des constantes, à découvrir les différences ou les similarités sociolinguistiques, à s'approprier la structuration de la langue cible et à approfondir sa compréhension de celle-ci. La métacognition joue donc un rôle important dans l'apprentissage d'une langue.

La prise de conscience et l'analyse des éléments suivants de la langue offrent des occasions de transferts d'une langue à l'autre :

- les éléments non verbaux et prosodiques de la langue (ex. gestes, ton de la voix, expression du visage, etc.);
- les fonctions du langage (ex. la langue pour informer, divertir, interagir, etc.);
- les mots (structure de mots, l'étymologie, les congénères ou « vrais-amis », les mots empruntés, le sens, l'orthographe, etc.);
- les aspects sociolinguistiques :
 - les registres de langue (populaire, familier, courant, soutenu*);
 - les formules ritualisées (formules de politesse, souhaits, etc.);
 - les expressions (courantes, figées, idiomatiques);
- les mécanismes qui régissent le fonctionnement de la langue (ex. l'ajout d'un –s pour marquer le pluriel, les terminaisons de verbes qui situent l'action dans le temps, etc.);
- les similarités et les différences aux niveaux sémantique, morphologique, syntaxique, lexicale et phonétique;
- les différents types et les genres de textes* et leurs structures textuelles*;
- les diverses stratégies et les processus d'expression et de compréhension;
- les pratiques vernaculaires de l'écrit (ex. organiser sa vie, la communication personnelle, le loisir privé, la documentation sur soi, s'engager et interagir avec d'autres (Barton et Hamilton, 2010);
- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (ex. le texto, les réseaux sociaux, etc.).

* Consulter le lexique

L'évaluation : Les visées de l'évaluation

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

L'évaluation *en tant qu'apprentissage*

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* [est de nature **formatrice**. Elle] est un processus qui vise à développer et à favoriser la métacognition chez les élèves. Elle met l'accent sur le rôle de l'élève comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand les élèves agissent comme évaluateurs actifs, engagés et critiques, ils donnent un sens aux contenus d'apprentissage, les relient à ce qu'ils connaissent déjà et s'en servent pour apprendre davantage.

Il y a métacognition lorsque les élèves veillent eux-mêmes à leur apprentissage et qu'ils se servent des rétroactions ainsi recueillies pour faire des ajustements, des adaptations et même des changements importants à ce qu'ils comprennent. Ceci exige que les enseignants aident les élèves à développer et à pratiquer la réflexion, mais aussi à se sentir plus à l'aise avec cette posture réflexive, et à analyser leur apprentissage de façon critique.

L'évaluation *au service de l'apprentissage*

L'évaluation *au service de l'apprentissage* [est de nature **formative**. Elle] vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle part du principe que les élèves apprennent de façon personnelle mais aussi que bon nombre d'entre eux suivent des stades et des cheminements prévisibles. Elle exige une planification de la part des enseignants de façon qu'ils se servent des données recueillies pour déterminer non seulement ce que les élèves savent mais également s'ils mettent ce savoir en application, comment ils le font et quand.

Les enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.

L'évaluation *de l'apprentissage*

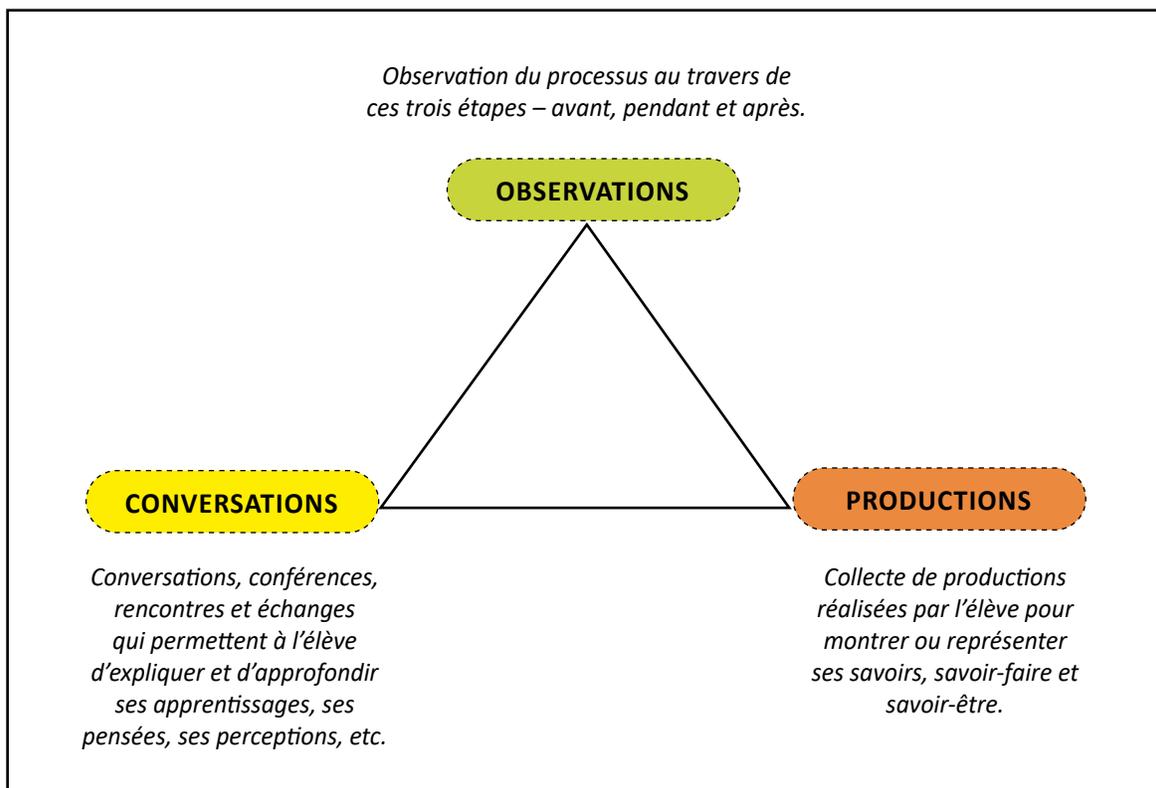
L'évaluation *de l'apprentissage* est de nature **sommative** et sert à confirmer ce que les élèves savent et savent faire, à montrer s'ils ont atteint les apprentissages prévus et, parfois, à indiquer comment ils se classent par rapport aux autres élèves. Les enseignants s'efforcent d'utiliser l'évaluation pour fournir des commentaires exacts et fiables sur la prestation des élèves de façon que ceux qui reçoivent l'information puissent s'en servir pour prendre des décisions raisonnables et justifiées.

(PONC, 2006, p. 13 et 14)

L'évaluation : Les preuves d'apprentissage

Dans une orientation par compétences, l'élève est appelé à mettre en œuvre les processus d'expression et de compréhension 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 au service de l'apprentissage, de l'apprentissage, et en tant qu'apprentissage, proviennent des trois sources suivantes :

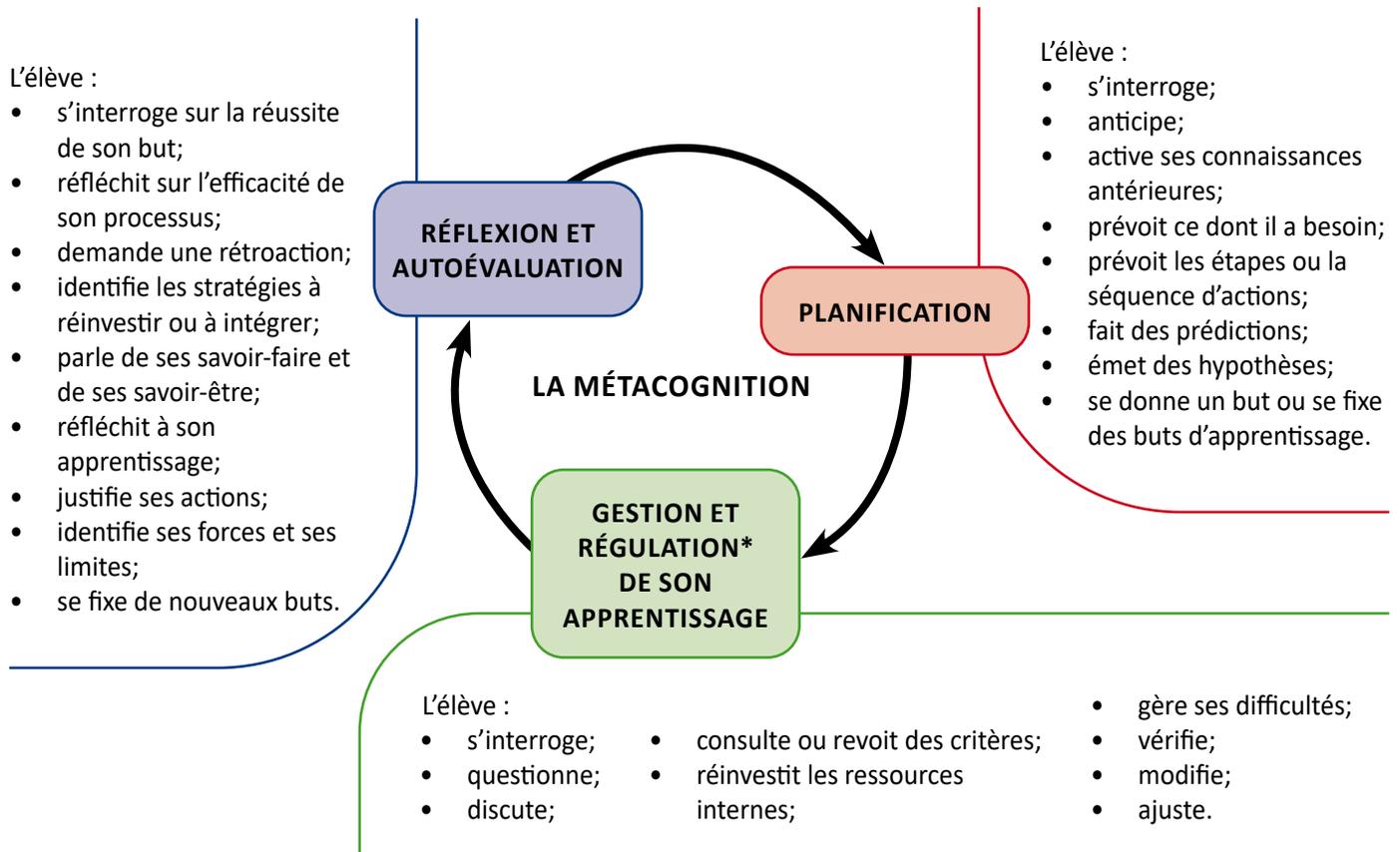


L'évaluation : La métacognition

Au cours de ses processus de compréhension et d'expression, l'élève sera incité à réfléchir sur sa démarche et sur ses apprentissages. Il active ainsi une démarche métacognitive et s'engage dans un processus réflexif.

« La métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements grâce à la mise en œuvre de procédures adaptées. Elle se définit comme l'aptitude à réfléchir sur ses propres processus cognitifs et à les contrôler, ce qui inclut des connaissances sur : pourquoi, comment, quand s'engager dans des activités cognitives variées » (Rémond, p. 1).

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.



LES LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES ET LE BULLETIN PROVINCIAL
Le tableau en annexe (Annexe B) illustre les liens qui existent entre les catégories du bulletin provincial et les compétences disciplinaires du français – immersion.

* Consulter le lexique

Intégration des perspectives autochtones à la discipline du Français M à 8

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 apprenants :

- 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 et de s'ouvrir à différentes façons d'être, de connaître et de faire autochtones;
- de contribuer à l'épanouissement de leur identité individuelle, collective et nationale en tant que Canadiens informés, engagés et responsables.

Cette intégration ne se limite pas à des activités isolées, sans profondeur et hors contexte. Bien au contraire, les contenus reflétant les savoirs et les cultures autochtones, et les approches pédagogiques inspirées par la vision du monde autochtone, doivent être infusés de façon naturelle, pertinente et signifiante, et répondre à un besoin authentique.

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'une enquête.

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 dans notre approche pédagogique et enrichir les expériences éducatives de tous les apprenants.

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.

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 composantes d'une pédagogie inspirée par la vision du monde autochtone (suite)

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?

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 ou tour de parole, la façon d'utiliser l'espace, la manipulation d'accessoires et de supports matériels.

LA COOPÉRATION, 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. Amener l'élève à la prise de 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.

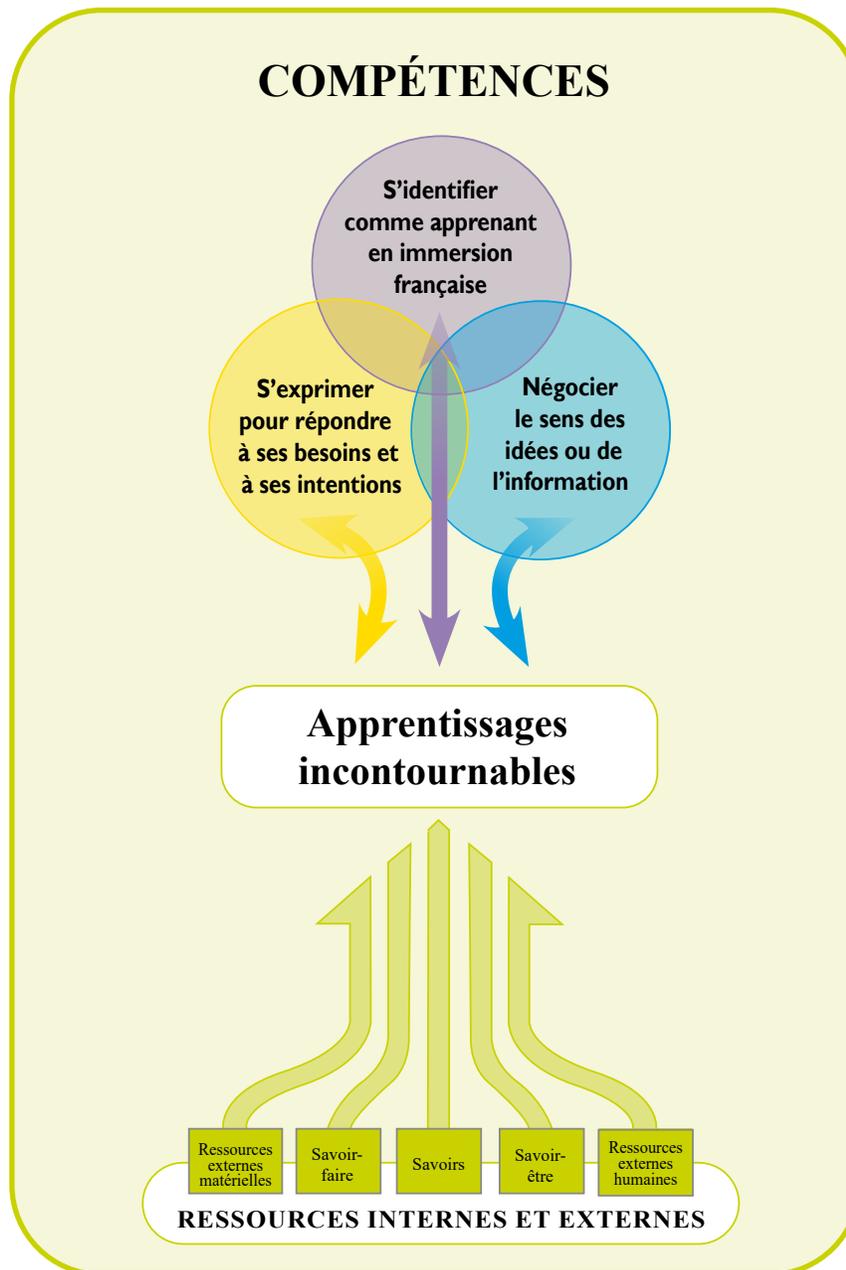
**LES APPRENTISSAGES POUR
LE FRANÇAIS – IMMERSION
(M-8)**



■ L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES

Les apprentissages pour le français – immersion sont organisés selon une vision qui comprend :

- les compétences, qui sont les mêmes de la maternelle à la 8^e année;
- les apprentissages incontournables, élaborés par stades;
- les ressources internes et externes, organisées par année scolaire.

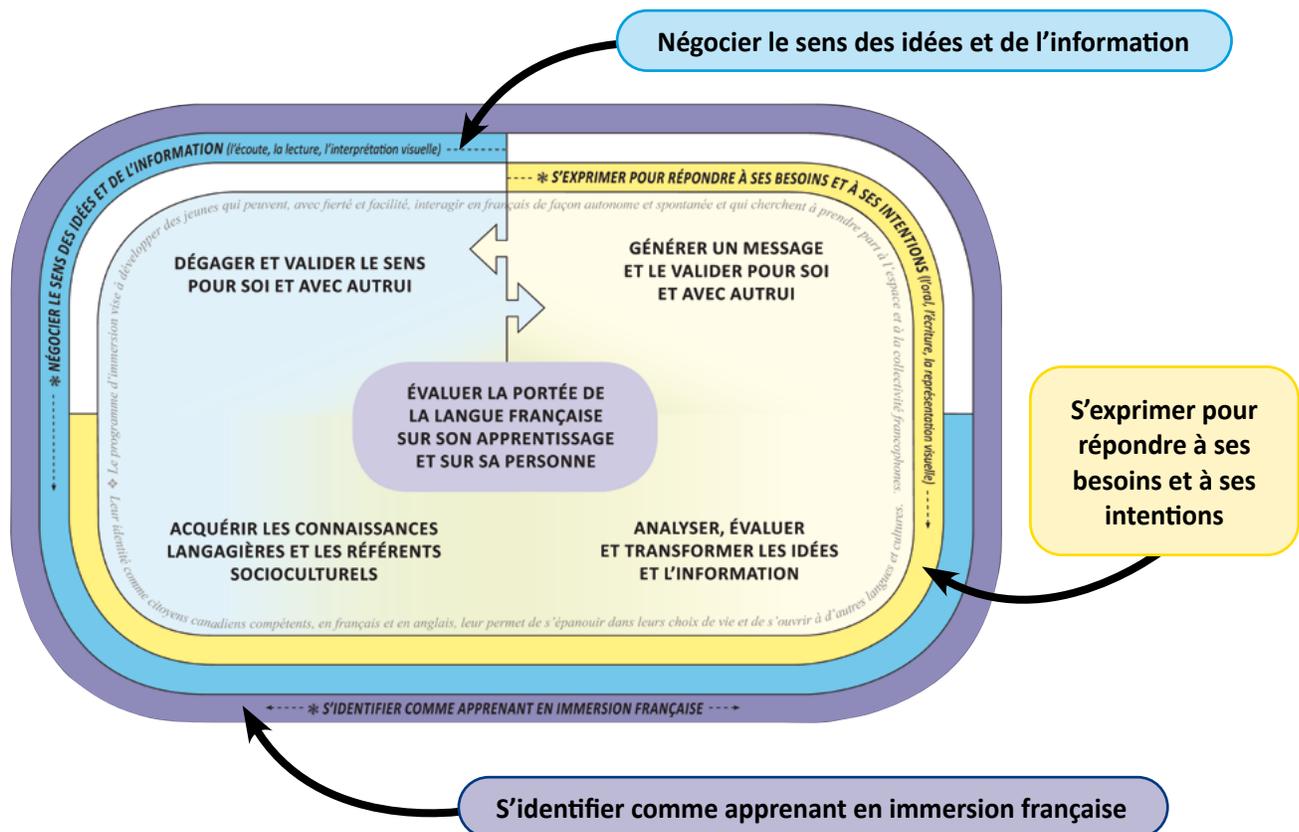


LES COMPÉTENCES DU FRANÇAIS EN IMMERSION DE LA MATERNELLE À LA 8^e ANNÉE

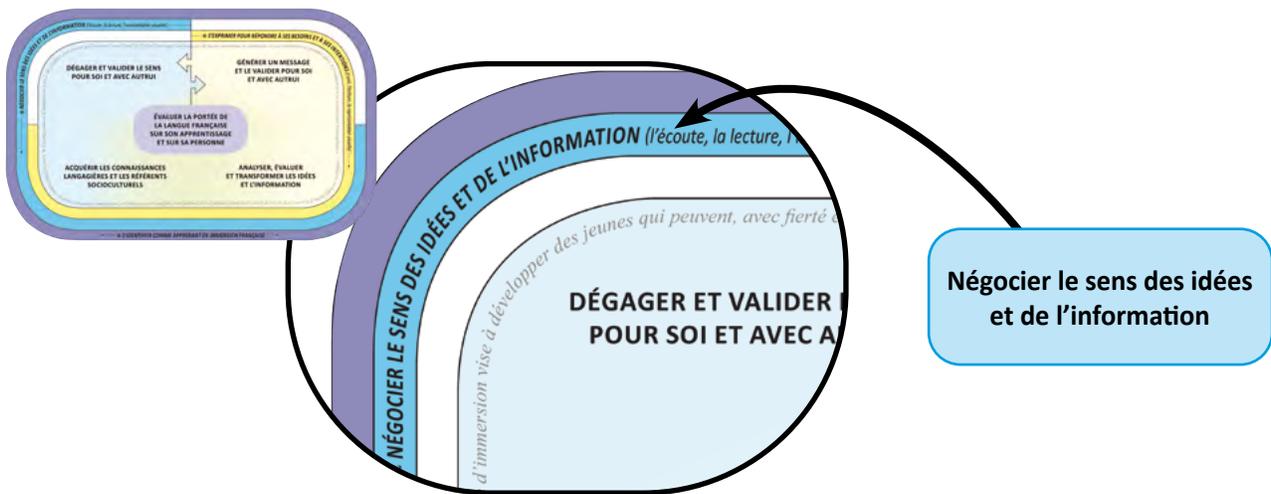
La compétence est un savoir-agir complexe mis en œuvre en situation et dans l'action. Elle donne une cible globale d'apprentissage qui représente l'entière des savoirs, savoir-faire et savoir-être et des processus qui la sous-tendent.

Dans le *Programme d'études de français – immersion (M-8)*, l'apprenant développe les trois compétences disciplinaires suivantes :

- négocier le sens des idées et de l'information;
- s'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions;
- s'identifier comme apprenant en immersion française.



Chacune de ces compétences regroupe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres. Toutefois, une compétence ne se développe pas en isolement. Les compétences disciplinaires sont interdépendantes et indissociables, créant ainsi un réseau extensif et intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être partagés. L'élève puise constamment dans ce réseau lorsqu'il participe activement à des situations d'apprentissage qui mettent l'accent sur l'interaction, l'expression et la négociation du sens du message ainsi que sur l'emploi authentique du français.



Négocier le sens des idées et de l'information

Lorsque l'élève est en situation de compréhension de texte, il est appelé à négocier le sens de l'information et des idées entendues, lues ou vues dans une multitude de contextes et de situations d'apprentissage. Sa négociation de sens est guidée par des intentions de communication liées à des besoins de nature personnelle, scolaire ou sociale.

Lorsque l'élève négocie le sens, il construit, coconstruit et valide sa compréhension des textes reçus par le biais d'une interaction constante entre lui et le texte, lui et les autres, ainsi que lui, les autres et le texte. C'est ainsi qu'il dégage les idées explicites ainsi que les idées implicites d'un texte en faisant appel à ses expériences antérieures, à ses connaissances langagières, aux stratégies dans son répertoire et à sa pensée critique. Il met également à profit son répertoire de référents socioculturels et évalue leur apport dans ses nouvelles façons de penser et de comprendre le monde.

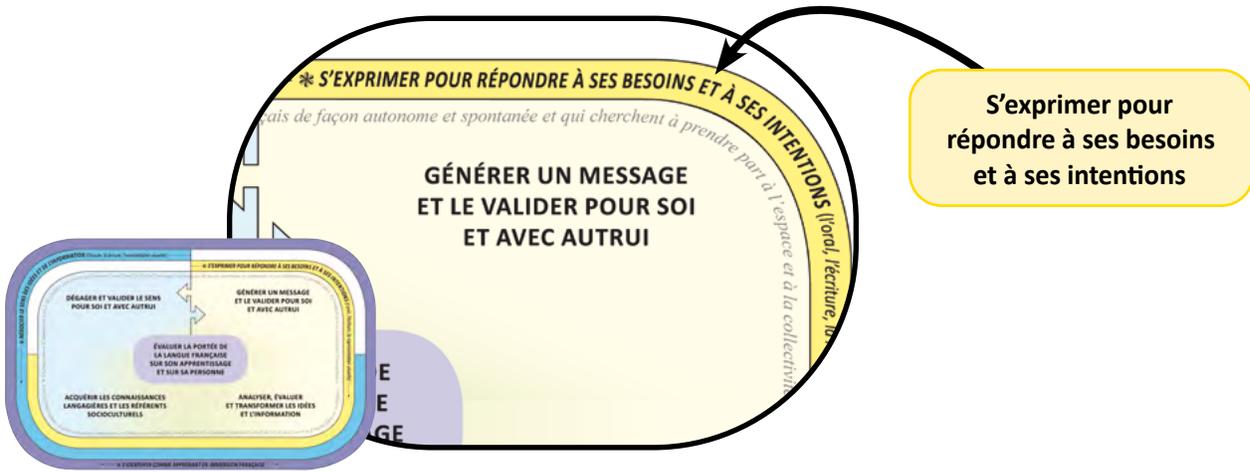
L'élève fait également un retour réflexif sur son processus de négociation de sens en examinant les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives qu'il a mises en œuvre; il élargit et affine ainsi son répertoire de stratégies.

Négocier le sens des idées et de l'information comprend les quatre composantes suivantes :

- dégager et valider le sens pour soi et avec autrui;
- acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels;
- analyser, évaluer et transformer les idées et l'information;
- évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne.

Chacune de ces composantes est présentée aux pages 34 à 36.

Les trois dernières composantes sont communes aux compétences *Négocier le sens des idées et de l'information* et *S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions*.



S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions

Lorsque l'élève est en situation d'expression, il génère 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 public cible.

Il crée et valide ses textes par le biais d'une interaction constante entre lui et son texte, lui et les autres, ainsi que lui, les autres et le texte. L'élève met à profit ses connaissances langagières et les référents socioculturels pour créer un texte clair, pertinent, cohérent et adapté au contexte et à son public cible. Il évalue l'impact des idées et de l'information qu'il véhicule en activant sa pensée critique et en s'appuyant sur des critères personnels ou coconstruits.

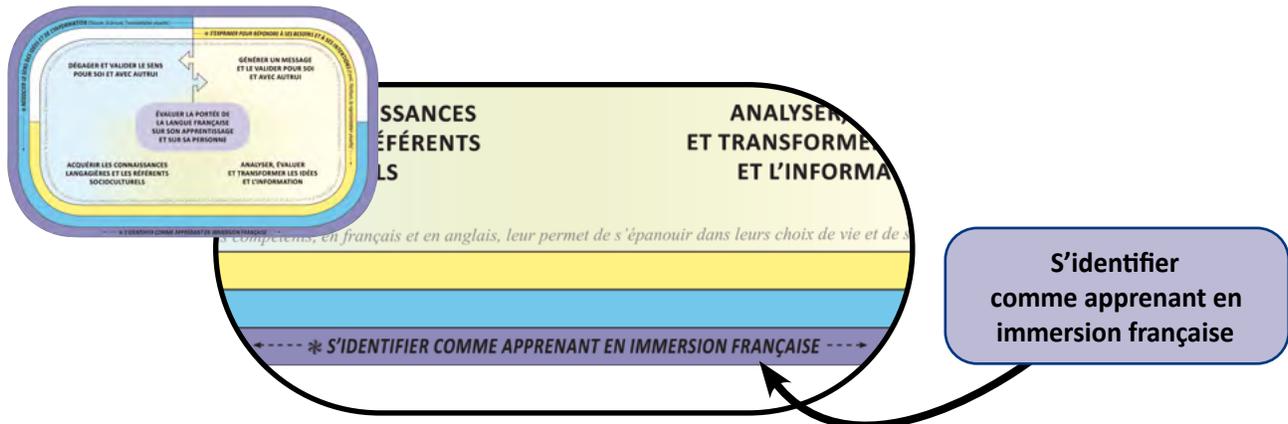
L'élève fait également un retour réflexif sur son processus d'expression en examinant les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives qu'il a mises en œuvre; il élargit et affine ainsi son répertoire de stratégies.

S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions comprend les quatre composantes suivantes :

- générer un message et le valider pour soi et avec autrui;
- analyser, évaluer et transformer les idées et l'information;
- acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels;
- évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne.

Chacune de ces composantes est présentée aux pages 34 à 36

Les trois dernières composantes sont communes aux compétences *S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions* et *Négocier le sens des idées et de l'information*.



S'identifier comme apprenant en immersion française

L'élève en immersion française est en constante interaction avec la langue française, les gens qui la parlent et les cultures francophones auxquelles il est exposé dans diverses situations et divers contextes. Il ajoute à son bagage langagier et culturel de départ un nouveau répertoire de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de référents socioculturels qui viennent enrichir son apprentissage. Le développement simultané et interconnecté de la langue française et de ses autres langues d'apprentissage vient transformer ses façons d'agir, de penser, de négocier le sens, de s'exprimer, de comprendre, de se voir, d'être et de se positionner dans le monde.

L'élève prend conscience, de façon progressive, de la portée de l'immersion sur son apprentissage et sur sa personne. Il apprend à s'identifier comme apprenant en immersion, se lie à un nouveau groupe d'appartenance et développe une fierté et une confiance grandissantes dans ses capacités en langue française aux niveaux personnel, social et scolaire. Il cherche et prend plaisir à manifester sa fierté, son appréciation et son appartenance par les choix qu'il fait et les gestes qu'il pose.

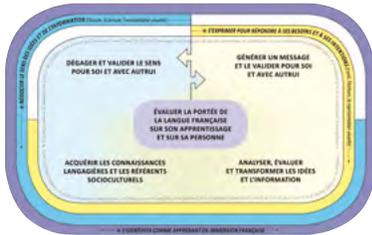
L'élève fait preuve d'engagement, intellectuellement et affectivement, pour la langue française lorsque l'apprentissage de celle-ci devient pour lui source de plaisir et de motivation intrinsèque.

S'identifier comme apprenant en immersion française sous-tend et nourrit les cinq composantes suivantes :

- évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne;
- générer un message et le valider pour soi et avec autrui;
- dégager et valider le sens pour soi et avec autrui;
- analyser, évaluer et transformer les idées et l'information;
- acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.

Chacune de ces composantes est présentée aux pages 34 à 36.

Toutes les composantes sont au service de la compétence *S'identifier comme apprenant en immersion française*.



Description détaillée des composantes



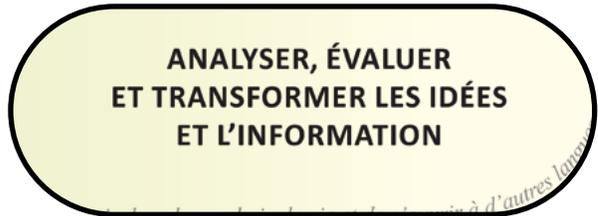
L'élève cerne, seul ou avec autrui, le sens global d'un texte et identifie l'information et les idées explicites qui y sont contenues. Il analyse le texte pour dégager l'information implicite, le point de vue de l'auteur et les valeurs véhiculées en s'appuyant sur son vécu, ses croyances et ses expériences antérieures.

L'élève interprète les textes de façon critique et porte un jugement basé sur des critères personnels ou des critères établis avec les autres.

Il questionne, se questionne, compare sa pensée avec celle des autres et confronte ses idées afin de les confirmer, les ajuster, les modifier ou les rejeter pour ainsi donner un sens cohérent et signifiant au message. Il met à profit ses connaissances langagières, son répertoire de référents socioculturels, les conventions de la communication orale et écrite et les dimensions de l'interprétation visuelle afin de construire le sens du texte et de repérer les nuances du message. Sa construction de sens est guidée par des intentions de communication liées à des besoins de nature personnelle, scolaire et sociale. Par ailleurs, dans ce processus, l'élève est souvent appelé à prendre des risques.

L'élève fait également un retour réflexif sur son processus de négociation de sens. Il identifie et explique les étapes importantes du processus qu'il a mis en place ainsi que les stratégies et les outils qu'il a utilisés pour comprendre un message. Il élargit et affine ainsi son répertoire de stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives.

L'élève active sa pensée critique pour dégager l'intention de l'auteur et les significations implicites contenues dans un texte. Il considère les éléments identifiés sur le plan du jugement éthique et esthétique. L'élève crée aussi des textes pour véhiculer des messages en tenant compte de leur impact sur leur public cible. Il découvre ainsi que les textes qu'il interprète ou qu'il crée sont souvent porteurs de signification implicite et véhiculent un ensemble d'idées explicites et implicites qui sont culturellement fondées.



L'élève analyse et évalue également les idées et l'information qu'il reçoit ou qu'il transmet à partir de critères tels que l'exactitude, la crédibilité, la plausibilité et l'impartialité. Ces critères permettent à l'élève d'émettre un jugement ou une prise de position, de prendre des décisions raisonnées et de faire des choix réfléchis.

L'élève prend conscience que ses croyances et ses connaissances socioculturelles influencent son interprétation ou son expression d'un message et contribuent également à ses façons de s'exprimer, de penser et de voir le monde. Il prend en outre conscience que, réciproquement, son interprétation et son expression d'un message contribuent à transformer sa vision du monde.



L'élève génère des textes dans des contextes. Ce processus est guidé par des intentions de communication et tiennent compte du public cible ainsi que du contenu et de la forme du texte. L'élève est appelé, dans une multitude de situations de communication et d'interaction authentiques, à créer des textes pour répondre à des intentions de communication telles que raconter, échanger, interagir,

collaborer, décrire, informer, s'informer, expliquer, convaincre, argumenter, inciter, influencer, agir, synthétiser, analyser, résoudre des problèmes et des conflits, évaluer, critiquer, se fixer des buts, créer et jouer avec les mots, transmettre des idées, ses pensées, ses sentiments, ses états d'esprit, ses opinions, ses questions et ses réactions.

Dans ce processus, l'élève met à profit ses connaissances antérieures et met en pratique de nouveaux apprentissages afin de s'exprimer de façon claire et cohérente. Il ajuste son comportement et le langage qu'il utilise en fonction du contexte et de la situation de communication. Il effectue des choix réfléchis par rapport à la pertinence et à l'impact du vocabulaire, de la syntaxe, des effets stylistiques, des registres de langue et des éléments de la communication non verbale.

Il évalue la cohérence, la pertinence et l'efficacité de sa communication à partir d'une réflexion personnelle, de critères personnels ou coconstruits, ou encore à partir de la réaction et de la rétroaction d'autrui. Il clarifie et ajuste son message en conséquence. Par ailleurs, lorsqu'il s'exprime à l'oral et à l'écrit, l'élève est souvent appelé à prendre des risques.

L'élève fait également un retour réflexif sur son processus d'expression. Il identifie et explique les étapes importantes du processus qu'il a mis en place ainsi que les stratégies et les outils qu'il a utilisés pour produire son message. Il élargit et affine ainsi son répertoire de stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives.

Pour que l'élève puisse négocier le sens des idées et de l'information ou s'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions, il doit acquérir des connaissances langagières ainsi que des référents socioculturels.



La langue étant à la fois objet et véhicule d'apprentissage, l'élève s'approprie les connaissances nécessaires en mettant en œuvre les différentes fonctions du langage* à travers des situations et des contextes de communication authentique de plus en plus variés. Cette mise en œuvre est encadrée d'un enseignement ciblé, planifié, intentionnel et explicite relié à la grammaire de la phrase, à la syntaxe de l'énoncé, à la grammaire du texte, à l'organisation du texte oral et aux référents socioculturels.

* Consulter le lexique



**ÉVALUER LA PORTÉE DE
LA LANGUE FRANÇAISE
SUR SON APPRENTISSAGE
ET SUR SA PERSONNE**

L'élève prend graduellement conscience de l'apport grandissant du français à son apprentissage et à sa vie personnelle, scolaire et sociale. Il se lie à un nouveau groupe d'appartenance, perçoit son école d'immersion ou sa classe en tant qu'espace francophone et développe un attachement de plus en plus grand à la langue française.

Tout au long de son parcours en immersion, l'élève est amené à réfléchir à son apprentissage du français et en français en examinant, de façon consciente, la relation entre le français, son vécu en immersion et son développement identitaire. L'enseignant accompagne l'élève dans ce processus. Il rend explicites les éléments qui contribuent à l'évolution de l'identité de l'élève en créant, de façon intentionnelle, des occasions qui permettent la réflexion et l'autoévaluation.

Ainsi, l'élève devient conscient non seulement de sa croissance aux niveaux scolaire, personnel et social, mais également du lien qui existe entre son succès, les expériences qu'il vit et les efforts qu'il déploie. En tant qu'agent actif et réflexif investi dans son apprentissage du français, l'élève développe plus aisément le sentiment d'une capacité dans la langue française au niveau personnel, social et académique. Il découvre en lui une fierté et une confiance grandissantes et une véritable appartenance à la communauté francophone. L'élève devient conscient de ce que l'espace francophone lui apporte et de la contribution potentielle qu'il lui fait. Il reconnaît ainsi que la langue française et les cultures qu'elle véhicule constituent une valeur ajoutée à sa vie.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Les stades

Les compétences en français - immersion, de nature développementale, se manifestent par une complexification croissante des apprentissages s'étalant sur six stades de développement, soit :

- en éveil (M et 1^{re} année);
- apprenti (2^e et 3^e années);
- en transition (4^e, 5^e et 6^e années);
- en expansion (7^e et 8^e années).

« Associés aux compétences, les [stades], puisqu'ils s'étendent sur des périodes plus longues, permettent de donner le temps aux compétences de se développer et de se laisser observer. »
(Archambault et Richer, 2007, p. 94)

Les stades, s'étalant sur une période de deux à trois ans chacun, permettent :

- un apprentissage en profondeur par le réinvestissement et le transfert des apprentissages dans une multitude de contextes et de situations d'apprentissage;
- la différenciation de l'apprentissage dans les classes à niveaux multiples, pour les élèves en immersion courte ainsi que pour les élèves nouvellement arrivés.

Chaque stade contient :

- des apprentissages incontournables (AI);
- un portrait de l'apprentissage qui situe les apprentissages incontournables dans un contexte qui les rend dynamiques et authentiques;
- des ressources internes et externes (RI-RE), élaborées par niveau scolaire, étroitement reliées aux AI.

ORGANISATION DES APPRENTISSAGES

Compétences	M à 8	S'identifier comme apprenant en immersion française S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions Négocier le sens des idées et des informations			
	par stade	En éveil	Apprenti	En transition	En expansion
Apprentissages incontournables		<i>apprentissages incontournables</i>	<i>apprentissages incontournables</i>	<i>apprentissages incontournables</i>	<i>apprentissages incontournables</i>
Portraits de l'apprentissage		<i>portrait de l'apprentissage</i>	<i>portrait de l'apprentissage</i>	<i>portrait de l'apprentissage</i>	<i>portrait de l'apprentissage</i>
Ressources internes et externes	par année scolaire	Maternelle 1 ^{re} année	2 ^e année 3 ^e année	4 ^e année 5 ^e année 6 ^e année	7 ^e année 8 ^e année

Les apprentissages incontournables

Les apprentissages incontournables (AI) explicitent les attentes d'apprentissage pour chacune des compétences disciplinaires. À ce titre, ils précisent le sens, l'étendue et la dynamique de chaque compétence.

Organisés par stades de développement, les AI demeurent identiques à l'intérieur d'un stade, mais différent et se complexifient d'un stade à l'autre.

Les AI sont obligatoires et font l'objet d'évaluations formatives et sommatives. Étant tous observables et, pour la plupart d'entre eux mesurables, ils permettent d'observer et de confirmer la progression de la compétence à l'intérieur d'un stade. Aux fins d'évaluation sommative, les AI constituent une balise terminale à la fin de chaque année scolaire à l'intérieur d'un stade et sont maîtrisés à la fin du stade (voir l'annexe A).

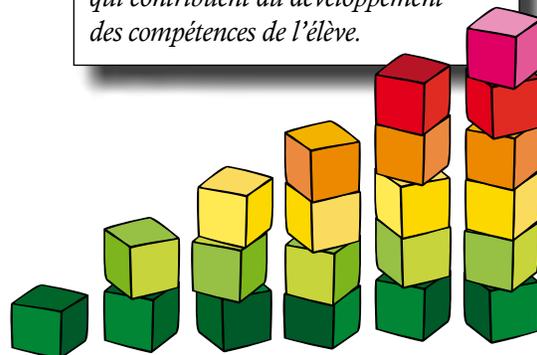
Les AI s'agencent les uns aux autres pour que les compétences disciplinaires se développent. Une situation d'apprentissage ou une tâche de communication authentique fait nécessairement appel à plusieurs AI à la fois, ceux-ci étant interdépendants de nature. À titre d'exemple, l'agencement particulier d'apprentissages incontournables présenté ci-après vise à faire développer la compétence *S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions* et en démontre sa complexité. L'élève qui *crée un texte afin de communiquer à l'oral, avec différents interlocuteurs, de façon précise et intelligible en vue de partager une opinion*, devra également, entre autres :

- questionner et évaluer les idées et l'information qu'il transmet;
- mettre à profit les éléments de cohérence du texte y compris le respect de l'intention de communication, du sujet traité et du public cible et de l'enchaînement logique et chronologique des idées;
- s'engager de façon collaborative dans le processus d'expression pour réviser, ajuster, embellir ou corriger sa communication;
- projeter sa fierté, son engagement et son plaisir d'apprendre dans ses réalisations en français.

Travaillés et évalués en combinaison, les AI permettent de mesurer la progression de l'élève par rapport à la compétence.

Les AI sont généralement exclusifs d'un stade à l'autre et représentent les apprentissages qui sont nécessaires pour faire progresser la compétence de l'élève d'un stade à l'autre. Chaque stade représente ainsi un ensemble d'apprentissages qui se superposent d'un stade à l'autre. Dans ce sens, ils ne suivent pas une organisation strictement linéaire.

Les apprentissages sont cumulatifs d'un stade à l'autre. À chaque stade s'ajoutent de nouveaux apprentissages qui contribuent au développement des compétences de l'élève.



Les AI peuvent être mis en pratique à l'oral, à l'écrit et par le moyen du visuel.

- La plupart des AI liés aux compétences peuvent être mis en pratique à l'oral, à l'écrit et par le moyen du visuel.
- Un « texte » peut ainsi être écrit, oral, visuel ou multimodal.

Les AI assurent le développement et confirment la progression des compétences d'un stade à l'autre.

- Les AI explicitent les attentes d'apprentissage pour chacune des compétences disciplinaires.
- Ils représentent les apprentissages qui sont nécessaires pour faire progresser la compétence d'un stade à l'autre.
- Ils marquent une évolution dans le répertoire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être de l'élève.
- Ils sont cumulatifs d'un stade à l'autre.

Les AI se réalisent dans des contextes de communication authentique.

- Les situations d'apprentissage et les tâches de communication d'apprentissage sont orientées par des intentions de communication authentique.
- Les contextes signifiants, pertinents et engageants permettent à l'élève de constater l'apport authentique de ses apprentissages à sa vie. Plus il perçoit un rapprochement entre son vécu scolaire et son vécu hors de l'école, plus il sera engagé et motivé dans ses apprentissages.

Les AI sont obligatoires.

Aux fins d'évaluation sommative, les AI constituent une balise terminale à la fin de chaque année scolaire à l'intérieur d'un stade et sont maîtrisés à la fin du stade.

- Les AI sont les mêmes pour chaque année scolaire à l'intérieur d'un stade. Ils constituent une balise terminale à la fin de chaque année scolaire en fonction :
 - des ressources internes et externes élaborées pour une année scolaire donnée;
 - de la complexité croissante des textes auxquels les élèves seront exposés ou qu'ils seront appelés à produire.
 Ils se manifestent différemment d'une année scolaire à l'autre dans un même stade en fonction :
 - des développements cognitif, métacognitif, affectif et social de l'élève;
 - du bagage de connaissances antérieures des élèves;
 - du degré de complexification des textes à comprendre ou à créer;
 - du degré d'autonomie de l'élève.
 Ils sont maîtrisés à la fin du stade. L'élève qui aura mis en œuvre et réinvesti les AI dans de multiples contextes, situations d'apprentissage et tâches de communication sur une période de deux à trois ans, aura alors développé un niveau d'aisance et de profondeur dans ses apprentissages.
- Les AI pour les compétences *S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions* et *Négocier le sens des idées et de l'information* font l'objet d'évaluations formatives et, pour la plupart, sommatives.
- Les AI pour la compétence *S'identifier comme apprenant en immersion française* s'évaluent par le biais d'autoréflexion et d'autoévaluation de la part de l'élève. Le rôle de l'enseignant consiste à guider l'élève, à rendre explicite et visible la réflexion liée à l'apprentissage du français, à créer chez l'élève des habitudes de pensée et à lui fournir des occasions structurées de réflexion et les outils appropriés pour le faire.

(Voir l'annexe A.)

Les AI sont interdépendants, donc travaillés et évalués en agencement.

- Le développement et l'évaluation d'un AI est dépendant d'un ou de plusieurs autres AI. À titre d'illustration, le développement et l'évaluation de l'AI « utilise les temps verbaux de base (présent, passé et futur) pour exprimer une action ou un état ou situer un événement dans le temps » se ferait difficilement en isolement. Cet AI serait plutôt travaillé et évalué par le biais d'un autre AI tel que « crée des textes afin de communiquer à l'oral » où il serait observable et mesurable dans un contexte pertinent.
- Le développement des AI en agencement conduit nécessairement à une évaluation en agencement, elle aussi, intégrée et authentique, des AI.

Les AI ne sont ni linéaires ni hiérarchisés.

- Les AI sont tous d'égale importance, interreliés et interdépendants.
- Ils sont généralement mutuellement exclusifs d'un stade à l'autre et ne sont donc pas forcément présentés de façon linéaire d'un stade à l'autre.

Les AI donnent lieu à beaucoup de flexibilité dans le choix de contextes, de situations d'apprentissage et de tâches de communication.

- Les AI se développent par l'entremise d'intentions de communication diverses. Puisque chaque AI peut se travailler à l'oral, à l'écrit ou par le moyen du visuel, il donne lieu à beaucoup de flexibilité dans la création et la planification de situations d'apprentissage et de tâches de communication signifiantes, pertinentes et engageantes. Le choix de contextes, de sujets et de thèmes relève des enseignants, des enseignants et des élèves, ou des élèves.

Les AI sont destinés à l'élève et requièrent des conditions optimales dans lesquelles ils peuvent se développer.

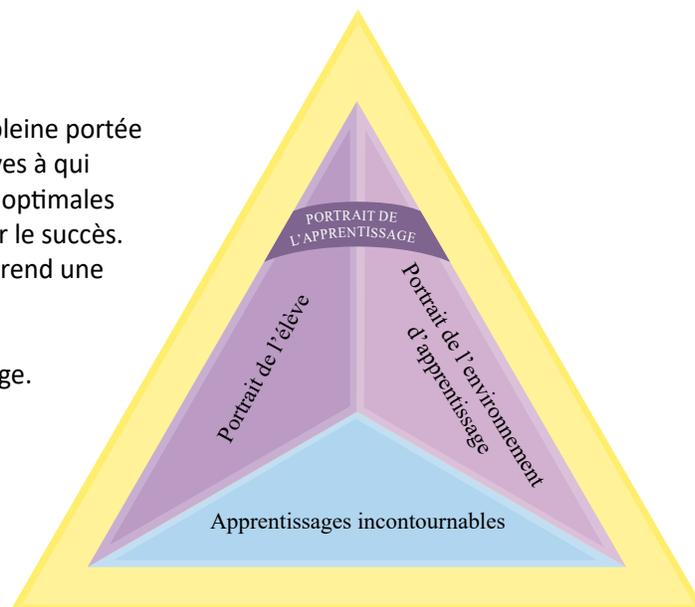
- Les AI prennent leur pleine portée seulement s'ils sont considérés en fonction :
 - de l'élève – de sa personne entière et unique – et de ses capacités au niveau développemental;
 - des conditions optimales mises en place dans la salle de classe.

Le portrait de l'apprentissage

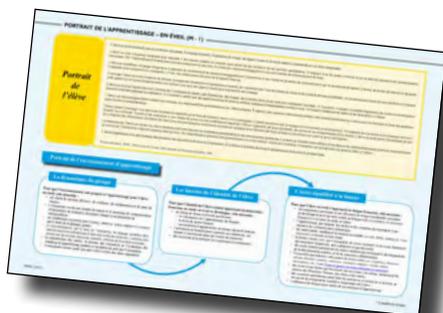
Les apprentissages incontournables prennent leur pleine portée seulement s'ils sont considérés en fonction des élèves à qui ils sont destinés ainsi qu'en fonction des conditions optimales mises en place dans une salle de classe pour assurer le succès. Par conséquent, le portrait de l'apprentissage comprend une double dimension :

- le portrait de l'élève;
- le portrait de l'environnement d'apprentissage.

Ces deux portraits, en agencement avec les apprentissages incontournables, forment un tout complet et indissociable qui sert à guider l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.



(Adapté de PONC, 2012, p. 53)



Le portrait de l'élève

Le portrait de l'élève donne, pour chacun des stades, un aperçu de la progression des compétences en indiquant des apprentissages typiques et caractéristiques en lien avec le niveau développemental de l'élève. Il vise à contextualiser les apprentissages incontournables retenus pour chacun des stades en fonction des capacités de l'élève. Il aide aussi à situer rapidement et globalement l'élève par rapport à sa progression à travers les stades de développement.

Exemple d'un portrait de l'élève pour le stade en éveil :

PORTRAIT DE L'APPRENTISSAGE – EN ÉVEIL (M - I)

L'élève en éveil reconnaît que les symboles, les gestes, le langage corporel, l'expression du visage, les appuis visuels et les mots aident à comprendre et à se faire comprendre.

L'élève en éveil s'exprime oralement pour répondre à des besoins simples et concrets, pour parler de son monde et de ses activités quotidiennes. Il interagit avec les autres à travers le jeu et dans les situations de communication structurées. Par l'intermédiaire d'interactions avec ses enseignants et ses pairs, il s'initie aux structures langagières et aux conventions de communication de base.

L'élève se sensibilise à la langue française et s'approprie le vocabulaire et les structures langagières par l'exploration d'une variété de situations de communication qui lui permettent de répéter, d'imiter, de réciter, de chanter ou de parler. Il apprend ainsi à percevoir et à manipuler, à l'oral, les composantes des mots de la langue française.

À ce stade, l'élève en éveil s'exprime en utilisant un répertoire élémentaire d'expressions courantes, du vocabulaire de l'oral développé en classe et des types de phrases modélisées. Sa communication orale est souvent brève et il recourt à des gestes ou à d'autres comportements non verbaux ainsi qu'à des appuis visuels pour transmettre son message.

L'élève en éveil se familiarise avec l'écriture par l'utilisation du dessin, des illustrations, des images, de symboles écrits ou de mots pour représenter ses idées. À l'occasion, il recopie ou modifie légèrement de courts textes rédigés en situation d'écriture partagée ou interactive. Il s'aventure à écrire seul des approximations de mots en utilisant quelques correspondances lettres et sons. Il transcrit lisiblement les lettres et les mots dont il a besoin.

L'élève suit des consignes brèves reliées aux routines, aux responsabilités quotidiennes et aux tâches simples. Il répond à des questions élémentaires reliées à des besoins immédiats ou à des sujets très familiers et pose des questions pour clarifier sa compréhension.

Prenant plaisir à interagir avec des textes familiers et répétitifs par le biais de lectures à haute voix ou partagées, il prend conscience que le langage oral est associé au symbole écrit. Il comprend que les textes et les messages servent à divertir ou à informer. À partir d'une exposition à une variété de textes et à une modélisation régulière, l'élève s'approprie, de façon graduelle, les actions et les comportements d'un lecteur. L'élève en éveil donne l'impression de lire en s'inspirant des illustrations, en faisant des liens avec ses connaissances antérieures, en repérant quelques mots familiers de façon globale ou en relisant par cœur un texte très familier.

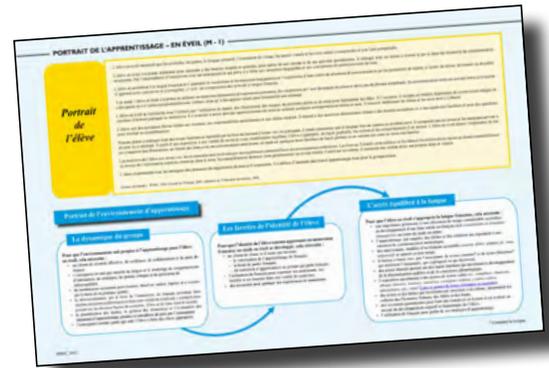
Les réactions de l'élève aux textes vus, lus ou entendus sont motivées par ses expériences personnelles et ses connaissances antérieures. Les liens qu'il établit entre celles-ci et les idées et les informations reçues se situent essentiellement au niveau de l'information explicite contenue dans le texte. Sa compréhension demeure ainsi généralement au niveau littéral. Centré sur lui-même, il interprète son monde selon ses propres idées et valeurs.

L'élève expérimente avec les stratégies des processus de négociation de sens et d'expression. Il s'efforce d'atteindre des buts d'apprentissage fixés pour le groupe-classe.

Sources principales : PONC, 1996; Conseil de l'Europe, 2005; ministère de l'Éducation du Québec, 2002.

Le portrait de l’environnement d’apprentissage

Le portrait de l’environnement d’apprentissage décrit les conditions optimales qui doivent être mises en place afin de s’assurer que l’élève puisse développer ses compétences à chaque stade. Les conditions de l’environnement se conforment à la complexité croissante des apprentissages d’un stade à l’autre.



La dynamique du groupe

Pour que l’environnement soit propice à l’apprentissage pour l’élève en éveil, cela nécessite :

- un climat de sécurité affective, de confiance, de collaboration et de prise de risques;
- l’enseignant en tant que modèle de langue et le modelage de comportements d’interaction, de stratégies, de pensée critique et de processus de métacognition;
- de nombreuses occasions pour écouter, observer, imiter, répéter et réfléchir par le biais de la pratique guidée;
- le réinvestissement, par le biais de l’interaction, du langage que l’élève utilise dans maintes situations authentiques et dans une variété de contextes, y compris portant sur les diverses façons de connaître, d’être et de faire dans l’environnement;
- la planification des tâches, la gestion des ressources et l’évaluation des situations d’apprentissage guidées et encadrées de près par l’enseignant;
- l’enseignant comme guide qui aide l’élève à faire des choix appropriés.

Les facettes de l’identité de l’élève

Pour que l’identité de l’élève comme apprenant en immersion française au stade en éveil se développe, cela nécessite :

- un climat de classe et d’école qui favorise :
 - la valorisation de l’apprentissage du français;
 - la fierté de parler français;
 - un sentiment d’appartenance au groupe qui parle français.
- l’utilisation du français pour exprimer ses sentiments, ses intérêts et ses besoins dans une variété de contextes;
- des occasions pour partager ses expériences en immersion.

L’accès équilibré à la langue

Pour que l’élève en éveil s’approprie la langue française, cela nécessite :

- une importance prioritaire et une allocation de temps considérable accordées au développement d’une base solide en français oral (*vocabulaire et structures langagières*) au cours du stade en entier;
- l’apprentissage, par enquête, des tâches et des créations qui répondent à une intention de communication authentique;
- des intervenants, modèles d’un français accessible (*accent, débit*), correct (*je, vous, subjonctif*) et naturel en tout temps;
- la lecture à haute voix, par l’enseignant, de textes courants* et de textes littéraires* qui stimulent l’imaginaire, qui expliquent ou qui décrivent;
- des textes illustrés portant sur des sujets familiers qui favorisent le développement de la discrimination auditive et de la conscience phonologique;
- l’exposition quotidienne à des genres de textes variés (*ex. comptines, chansons, albums illustrés, routines, causeries, consignes simples, courtes vidéos, abécédaires, etc.*) (voir [Types et genres de textes littéraires et courants](#));
- des textes et des tâches qui favorisent une ouverture à la culture, notamment les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- des occasions quotidiennes pour faire des tentatives en lecture et en écriture au niveau du développement cognitif et linguistique de l’élève;
- l’utilisation du français pour parler de ses stratégies d’apprentissage.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES (SUITE)

L'environnement d'apprentissage est considéré sous les trois aspects suivants :

	Cet aspect vise :	Cet aspect comprend :
LA DYNAMIQUE DU GROUPE	<p>Le degré d'autonomie croissante de l'élève dans son apprentissage.</p> <p><i>(responsabilisation et autonomie graduelles)</i></p>	<p><i>(En fonction des besoins et du niveau d'autonomie de l'élève)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les façons de travailler (seul, en interaction, en dyades, en groupe, avec un intervenant, en collaboration, etc.); • Le niveau d'encadrement offert (degré d'appui offert par l'enseignant, liberté ou soutien dans les choix à faire, degré d'explicitation des attentes, planification par l'enseignant, avec l'enseignant ou par l'élève, critères coconstruits, etc.) • L'échafaudage et le modelage mis en place par l'enseignant dans : <ul style="list-style-type: none"> - les concepts à l'étude, les stratégies, les processus; - les tâches de communication ou d'évaluation; - l'apprentissage des processus métacognitifs. • Le climat de classe (sécurité affective).
LES FACETTES DE L'IDENTITÉ	<p>La valorisation de l'apprentissage du français par l'élève.</p> <p>Le développement de l'identité de l'élève comme apprenant en immersion.</p> <p>Le sentiment d'appartenance à l'espace et à la collectivité francophones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un climat de classe et d'école propice à la valorisation du français; • La construction et la coconstruction de l'identité en immersion; • La langue française comme véhicule des cultures francophones; • La langue française comme vecteur de croissance personnelle et sociale.
L'ACCÈS ÉQUILIBRÉ À LA LANGUE	<p>L'acquisition de la langue française dans toute sa richesse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement de l'oral planifié et spontané* et la place qui lui est accordée; • L'exposition à des modèles de langue corrects et accessibles; • L'exposition et l'accès à des textes oraux, visuels, écrits et multimodaux riches et variés; • Des intentions de communication authentique.

Les ressources internes et externes

Afin de développer les apprentissages incontournables dans chacun des stades et dans le but de les maîtriser, l'élève fait appel à des ressources internes et externes (RI-RE). Élaborées par année scolaire, elles sont au service des apprentissages incontournables (AI) et ne prennent tout leur sens qu'à travers de ceux-ci.

Les ressources internes englobent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui font partie des acquis de l'élève et qui se développent au fur et à mesure de ses apprentissages.

Les ressources externes, matérielles ou humaines représentent les personnes, les matériaux ou les outils auxquels il a accès pour appuyer son apprentissage.

Ressources internes :

- *les savoirs : connaissances;*
- *les savoir-faire : stratégies et habiletés;*
- *les savoir-être : attitudes, valeurs, croyances (p. ex. motivation, engagement, confiance, coopération, sécurité affective, prise de risque, persévérance, etc.).*

Ressources externes :

- *ressources humaines : enseignants, intervenants, pairs, experts dans la communauté, etc.*
- *ressources matérielles : sites Web et autres outils numériques, matériaux tels que livres, dictionnaires et référentiels.*

Les RI-RE ne sont pas rattachées à un AI en particulier. Au contraire, elles sont mobilisées et combinées en fonction de leur pertinence et de leur utilité quant aux apprentissages incontournables. Elles sont continuellement réinvesties dans divers contextes, diverses situations d'apprentissage ou tâches de communication.

Le répertoire de RI-RE de l'élève s'accroît au fur et à mesure qu'il vit de nouvelles expériences, qu'il est exposé à de nouvelles situations ou qu'il réalise de nouveaux apprentissages à l'école et à l'extérieur de l'école.

Le choix pertinent et réfléchi des RI-RE fournit des preuves du cheminement parcouru par l'élève dans le développement d'un apprentissage ou de plusieurs apprentissages incontournables et, par extension, le développement de la compétence à l'intérieur d'un stade établi.

Les RI-RE sont au service des apprentissages incontournables.

Les RI-RE sont contextualisées afin de répondre à une intention ou à un besoin authentique.

Les RI-RE sont mobilisées et combinées dans l'action.

- Les RI-RE sont au service des apprentissages incontournables puisqu'elles englobent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui appuieront le développement des apprentissages incontournables.
- Elles sont mobilisées et combinées en fonction de leur pertinence et de leur utilité par rapport aux apprentissages incontournables. Elles ne prennent tout leur sens qu'à travers des AI.
- Elles sont interpellées dans l'action pour répondre à une intention, à un besoin ou à un but précis.
- Elles sont constamment réinvesties dans divers contextes, diverses situations d'apprentissage et tâches de communication.
- Décontextualisées, elles ne sont que des apprentissages morcelés et non ancrés, et ne contribuent pas à une compréhension durable et approfondie.

«...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 RI-RE sont mobilisées pour l'ensemble des AI.

- Les RI-RE ne sont pas reliées à un AI en particulier. Elles sont mobilisées, combinées et réinvesties pour l'ensemble des AI, leur utilisation étant ainsi souple et adaptable. Plusieurs AI peuvent faire appel aux mêmes RI-RE. La combinaison de RI-RE reliée à un AI en particulier peut se manifester différemment en fonction d'une tâche, d'une intention ou d'un public cible.
- L'élève réutilise constamment les RI-RE dans différents contextes, différentes situations d'apprentissage ou tâches de communication, lui permettant de faire des transferts d'apprentissage.
- Le réinvestissement constant des RI-RE au service des AI assure un apprentissage en profondeur et durable.

Les RI-RE sont enseignées de façon stratégique.

- Les RI-RE sont enseignées pour répondre aux besoins particuliers d'un contexte, d'une situation d'apprentissage ou d'une tâche de communication authentique reliés à un ou à plusieurs AI.
- Elles 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 AI et pour répondre aux besoins d'une situation ou d'une tâche données.
- L'enseignant doit parfois planifier des situations de communication dans le but de cibler et de contextualiser une ressource interne ou externe en particulier.

Les RI-RE appuient les évaluations formative et sommative.

- Le choix pertinent et réfléchi des RI-RE fournit des preuves du cheminement parcouru par l'élève dans le développement d'un apprentissage ou de plusieurs apprentissages incontournables et, par extension, le développement de la compétence à l'intérieur d'un stade établi.
- Elles englobent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que l'élève a mobilisés et combinés et ceux qu'il doit acquérir pour développer les AI;
- Elles permettent de constater si l'élève sait quand, comment et pourquoi mettre en œuvre ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être.
- Elles ne doivent pas être perçues comme des apprentissages à cocher, ni à être évaluées de façon sommative indépendamment des AI.

Le répertoire de RI-RE de l'élève s'accroît constamment.

- Certains RI-RE font déjà partie des schémas de connaissances antérieures de l'élève, d'autres sont en acquisition;
- L'élève intègre ainsi des RI-RE à son répertoire, par ses apprentissages et ses expériences à l'école ou à l'extérieur de l'école;
- Le répertoire de l'élève s'élargit et s'enrichit d'une année scolaire à l'autre et s'accroît tout au long de sa vie.

Le répertoire de RI-RE par niveau scolaire correspondent à celles qui sont nécessaires au développement des AI.

- Le répertoire de RI-RE n'est pas exhaustif, mais se veut aussi complet que possible afin de permettre à l'élève de développer les apprentissages incontournables.
- Les RI-RE restent parfois identiques d'une année scolaire à l'autre et 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 RI-RE sont donc réinvesties selon la complexité croissante des textes.

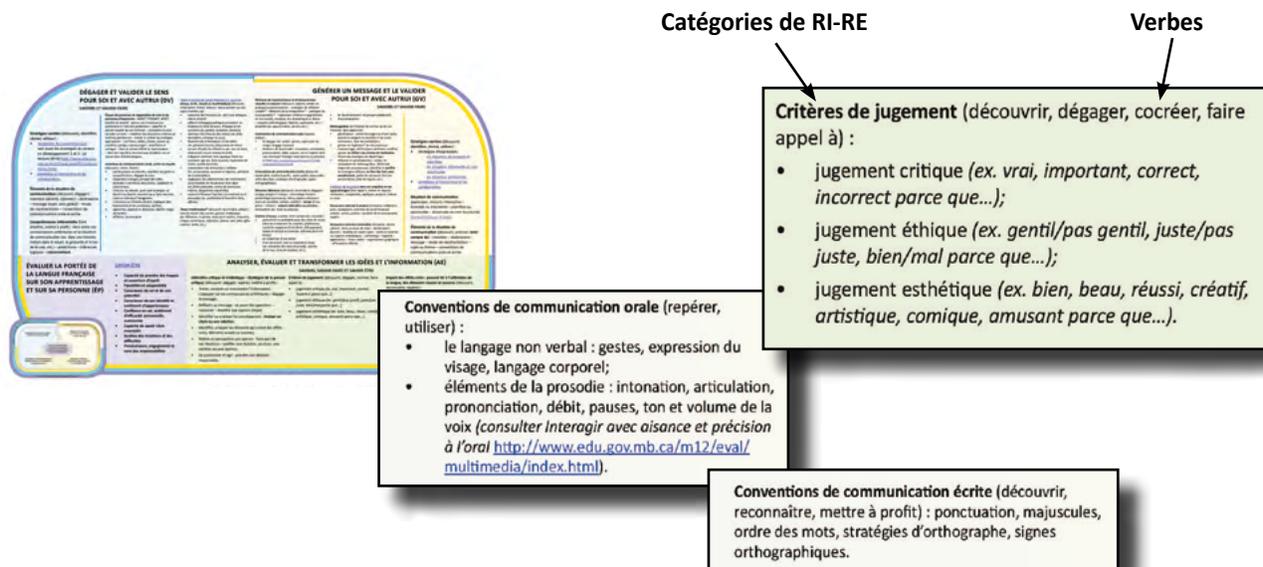
Les RI-RE sont organisées à l'aide de plusieurs catégories qui sont les mêmes de la maternelle à la 8^e année.

Les catégories ont des titres tels que :

- Les stratégies variées;
- Les types et les genres de textes littéraires et courants;
- Les littératies critique et médiatique*;
- La grammaire de la phrase et la syntaxe de l'énoncé;
- etc.

Le titre de chacune de ces catégories est suivi de verbes entre parenthèses. Ces verbes :

- contextualisent les RI-RE au niveau de leur utilité et de leur pertinence par rapport aux AI (ex. « se donner une intention » de communication pour répondre à ses besoins);
- précisent comment les RI-RE seront utilisées par l'élève pour répondre à l'intention précise d'un AI (ex. « mettre à profit » ses connaissances liées à la compréhension inférentielle* pour « analyser et évaluer des idées à l'oral »);
- indiquent s'il s'agit d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être (savoir : ex. découvrir, reconnaître, distinguer, identifier, etc.; savoir-faire : ex. utiliser, consulter, employer, mettre à profit, choisir, etc.; savoir-être : ex. valoriser, collaborer);
- indiquent un degré de complexité, s'il y a lieu, des RI-RE d'une année scolaire à l'autre à l'intérieur d'un stade;
- sous-entendent un enseignement ciblé, planifié, intentionnel et explicite des savoirs, savoir-faire ou savoir-être qui s'ajouteront au répertoire de RI-RE de l'élève;
- sous-entendent parfois un échafaudage des apprentissages allant du modelage à la pratique autonome (ex. découvrir → reconnaître → utiliser).



* Consulter le lexique

Le tableau ci-dessous précise davantage le rôle des verbes.

<p>Afin que l'élève puisse utiliser les RI-RE de façon pertinente et efficace pour répondre à une intention précise ciblée dans un AI, que doit-il faire? Il doit d'abord pouvoir :</p>	<p>Actions qui viennent contextualiser les RI-RE</p>	<p>Finalités de ces actions</p>
<p>se les approprier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • découvrir; • s'exercer; • s'aventurer; • imiter; • manipuler (les graphèmes et phonèmes); • participer (pour découvrir les types et genres de textes; pour s'exposer aux situations de communication); • intégrer (les référents socioculturels); • valoriser (les référents socioculturels). 	<p>amener l'élève à s'approprier des savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la découverte; - de l'exposition aux RI-RE; - de la conscientisation; - du modelage; - de la pratique guidée; - de la participation active.
<p>les reconnaître ou les identifier en situation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identifier; • cerner; • reconnaître; • repérer; • mettre en évidence; • déceler; • se donner (ex. une intention); • préciser (ex. son intention); • dégager; • cocréer (ex. des critères, les identifier). 	<p>amener l'élève à reconnaître et à identifier les savoir et les savoir-faire en contexte et dans l'action afin de répondre aux besoins ciblés dans les AI liés à l'expression, à la compréhension, à l'analyse, à l'évaluation et à la création.</p>
<p>savoir les appliquer en contexte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser; • choisir; • faire (ex. des inférences); • mettre à profit; • mettre en œuvre; • mettre en pratique; • faire appel à; • consulter; • émettre; • tenir compte de; • suivre; • collaborer; • participer. 	<p>amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en application les savoir, les savoir-faire et les savoir-être en contexte et dans l'action pour répondre à des besoins de communication authentique; - comprendre et verbaliser pourquoi, comment et quand il les utilise.

■ L'ÉVALUATION ET LES COMPÉTENCES – QUELQUES CONSIDÉRATIONS

S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions et Négocier le sens des idées et de l'information

Les compétences *S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions et Négocier le sens des idées et de l'information* – qui mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la construction et la coconstruction de sens ainsi que sur l'acquisition des connaissances langagières et des référents socioculturels – font l'objet d'évaluations formatives, et pour la plupart, sommatives.

La communication orale occupe une place fondamentale dans l'apprentissage du français en immersion. L'importance accordée et le temps consacré à la communication orale se reflètent dans les pourcentages indiqués dans le tableau de spécification ci-dessous. L'évaluation devra conformément tenir compte de l'importance relative que le programme d'études attache au travail pédagogique à mener sur la communication et la compréhension orales et écrites.

		S'EXPRIMER POUR RÉPONDRE À SES BESOINS ET À SES INTENTIONS		NÉGOCIER LE SENS DES IDÉES ET DE L'INFORMATION	
		COMMUNICATION		COMPRÉHENSION	
STADES	EN ÉVEIL (M-1)	orale	60-80%	orale	60-80%
	APPRENTI (2-3)	écrite	20-40%	écrite	20-40%
	EN TRANSITION (4-6)	orale	50-60%	orale	50-60%
	EN EXPANSION (7-8)	écrite	40-50%	écrite	40-50%



Les liens entre les compétences et le bulletin provincial
Le tableau en annexe (Annexe B) illustre les liens qui existent entre les catégories du bulletin provincial et les compétences disciplinaires de français – immersion.

S'identifier comme apprenant en immersion française

S'identifier comme apprenant en immersion française – qui cible la dimension socioaffective de l'apprentissage du français et permet à l'élève d'analyser et de développer, de façon consciente, la relation entre son développement identitaire, le français et son vécu en immersion – s'évalue de façon formative. Seul l'élève peut, par la pratique réflexive et avec encadrement, évaluer son progrès à l'intérieur de ce processus fluide, dynamique et continu qui lui est tout à fait unique.

Le rôle de l'enseignant consiste donc à guider l'élève, à rendre explicite et visible la réflexion liée à l'apprentissage du français, à créer chez l'élève des habitudes de pensée et à lui fournir des occasions structurées de réflexion et les outils appropriés pour le faire.



Comparaison de l'organisation des apprentissages de français – immersion et de English – immersion
Le tableau en annexe (Annexe C) illustre les similitudes et les différences entre les éléments d'organisation des apprentissages du français – immersion et ceux d'English Language Arts - immersion.



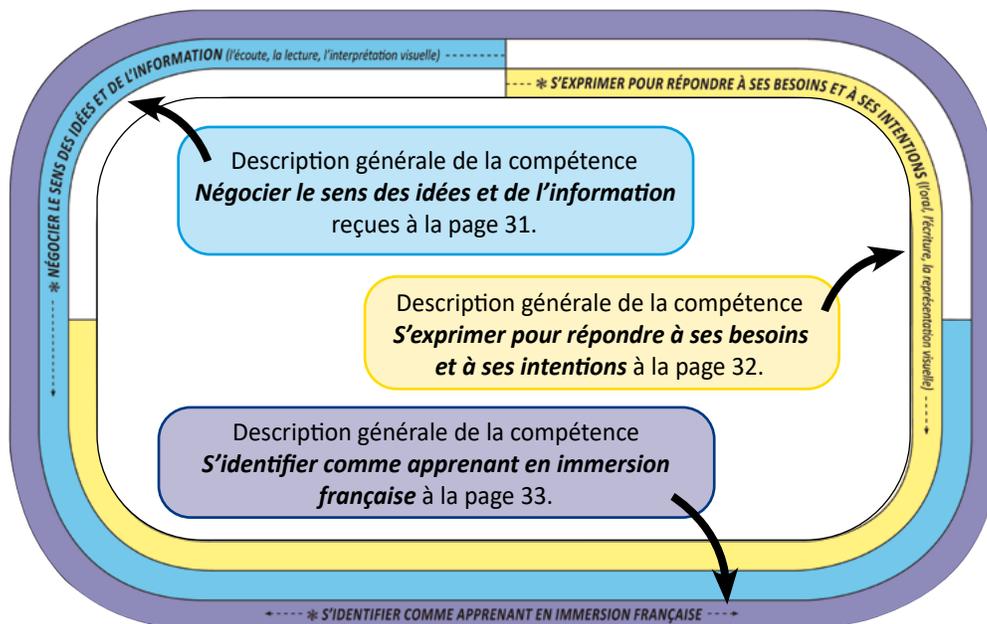
Les liens entre le programme d'études de français – immersion (M-8) et le programme d'études de English - immersion
Le tableau en annexe (Annexe D) illustre les liens qui existent entre les compétences disciplinaires du français – immersion et celles d'English Language Arts - immersion.

SCHÉMAS DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS – IMMERSION

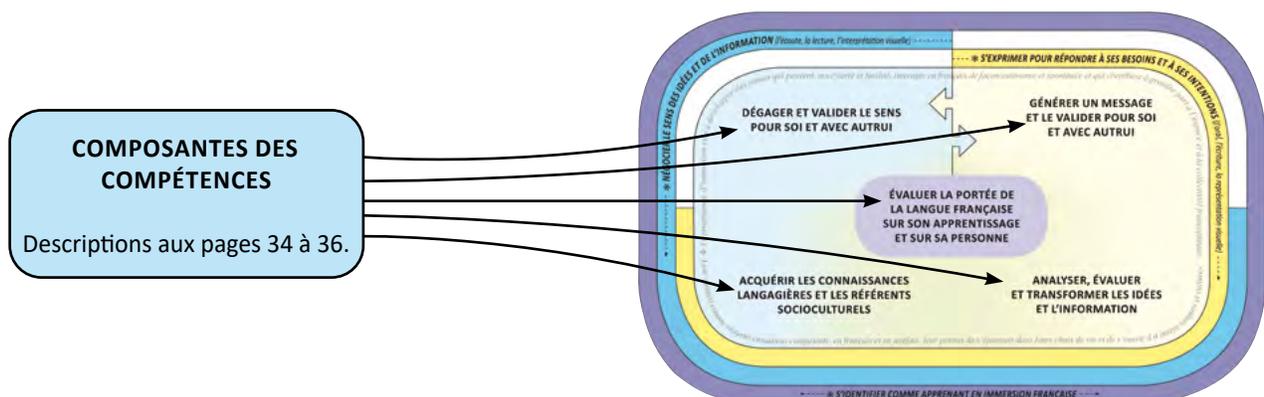
Les schémas présentés aux pages 54 à 61 et imprimés en grand format, comprennent les compétences, les apprentissages incontournables, les portraits de l'apprentissage et les ressources internes et externes pour chaque stade et pour chaque année scolaire à l'intérieur de ce stade. Les pages suivantes servent à expliquer les éléments du design et les codes utilisés dans ces schémas.

Exemples de schémas

LES COMPÉTENCES – VUE D'ENSEMBLE



LES COMPÉTENCES – PRÉSENTATION DÉTAILLÉE

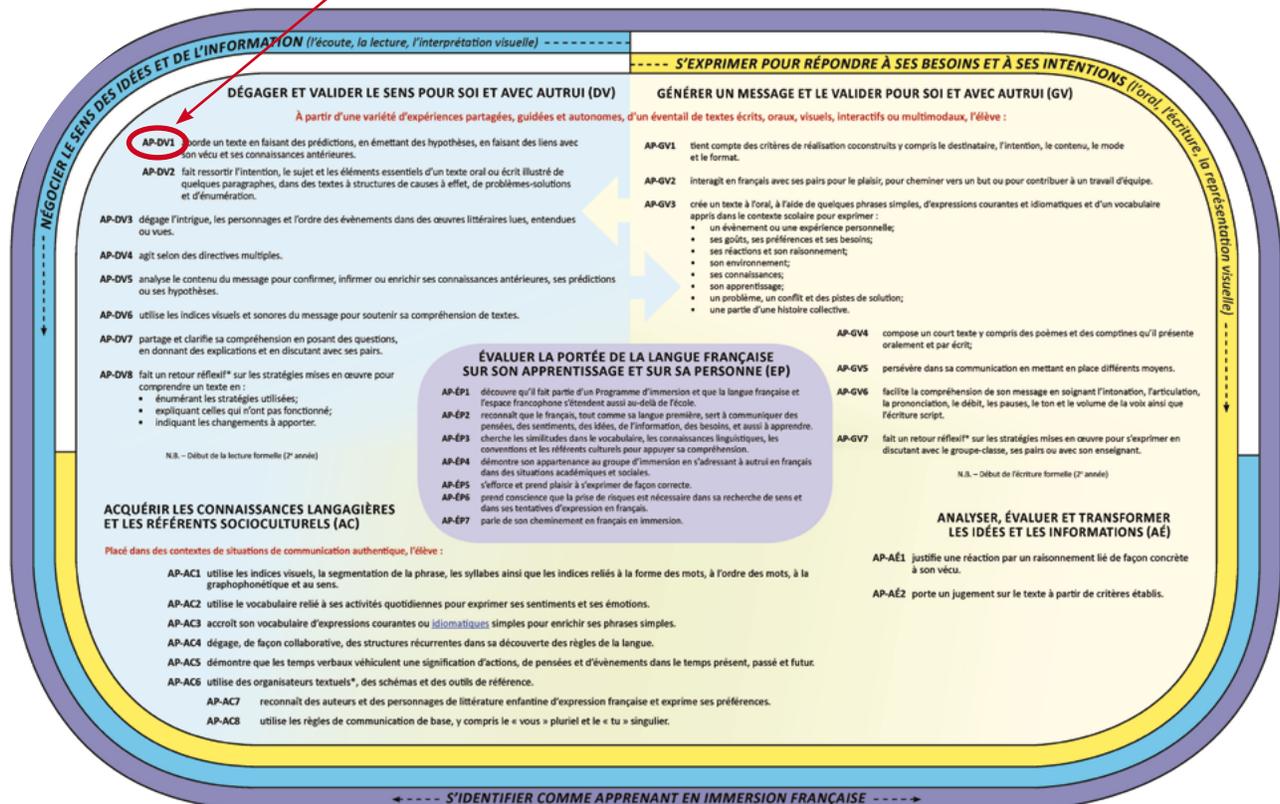


LES APPRENTISSAGES INCONTOURNABLES (AI)

LES CODES

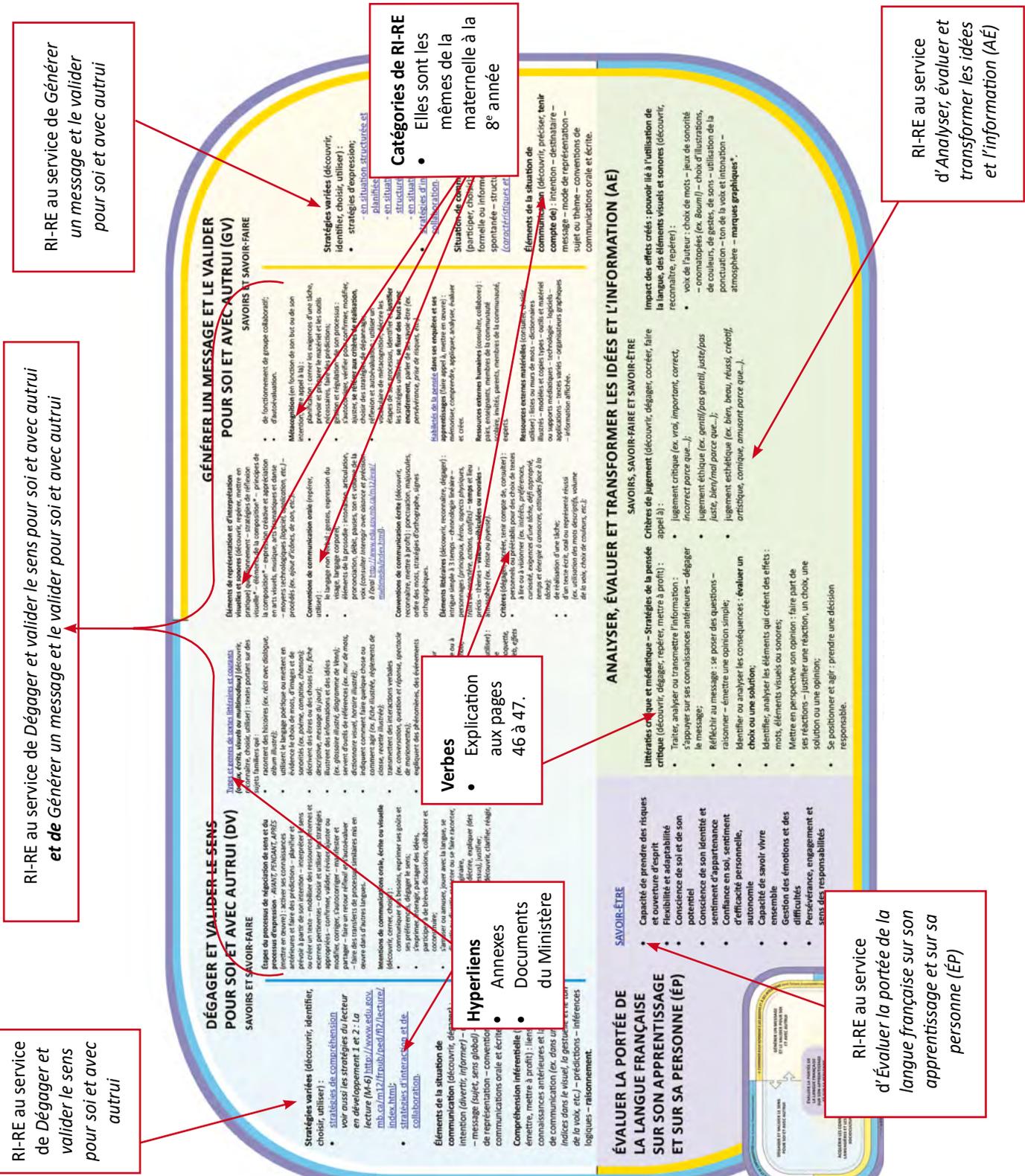
STADE		COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE (M À 8)	
É	En éveil	GV	Générer un message et le valider pour soi et avec autrui
AP	Apprenti	DV	Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui
T	En transition	AÉ	Analyser, évaluer et transformer les idées et les informations
EX	En expansion	AC	Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels
EC	En consolidation	ÉP	Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne
A	Autonome		

AP	correspond au stade (Apprenti)
DV	correspond à la composante de la compétence « Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui »
1	chiffre qui identifie l'apprentissage incontournable



LES RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES (RI-RE)

Pour chaque niveau scolaire à l'intérieur d'un stade



RI-RE au service de Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui

RI-RE au service de Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui et de Générer un message et le valider pour soi et avec autrui

RI-RE au service de Générer un message et le valider pour soi et avec autrui

Verbes
• Explication aux pages 46 à 47.

Hyperliens
• Annexes
• Documents du Ministère

RI-RE au service d'Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne (EP)

RI-RE au service d'Analyser, évaluer et transformer les idées et l'information (AE)

LES RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES (RI-RE) (suite)

Place accordée à la grammaire

ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES LANGAGIÈRES ET LES RÉFÉRENTS SOCIOCULTURELS (AC)

Les concepts de grammaire, présentés dans des situations de communication significatives et ciblés pour leur pertinence, doivent répondre à un besoin authentique. D'une part, l'enseignant crée, de façon intentionnelle, une situation ou une tâche de communication dans le but de cibler un concept grammatical en particulier. D'autre part, il cible un concept grammatical spécifique au fur et à mesure que le besoin se présente, selon les besoins d'une tâche complexe ou encore pour cibler une utilisation fautive et récurrente de la part des élèves. Dans chacun des scénarios, la présentation et la pratique de ces concepts se font toujours dans un contexte signifiant et authentique.

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

Les référents socioculturels

- L'espace francophone (découvrir, valoriser, participer) :
 - textes francophones ou métrés en version originale (ex. conte, album, court poème, court film et vidéoclip, jeu d'ordinateur, site Web);
 - personnages, célébrités et artistes francophones (ex. personnage littéraire préféré, auteur, illustrateur, chanteur);
 - événements au niveau local (ex. Festival du Voyageur).

La langue (découvrir, valoriser, intégrer) :

- Variations sociolinguistiques :
 - salutations et formules de politesse (ex. Je m'appelle, bienvenue, bonjour, bonsoir, à demain, merci, de rien, pardon, je m'excuse, bravo, madame, monsieur);
 - expressions courantes et idiomatiques modèles;
 - alternance de code linguistique (découvrir) transients et interférences;
 - structures fautives (ex. Je suis fini).

La société (découvrir, valoriser) :

- conventions, valeurs sociales et coutumes selon les diverses pratiques culturelles au sein de l'espace et de la communauté francophones (ex. rituels des fêtes, valeurs familiales, rôles des membres de la famille, traditions, fêtes et célébrations, etc.).

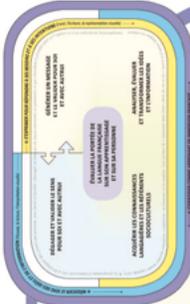
RI-RE au service d'Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels (AC)

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

- **Le vocabulaire lié à la /au/aux :** (reconnaître, utiliser en contexte)
 - consignes simples associées aux activités et aux routines de l'école, de la classe et aux tâches scolaires;
 - besoins concrets de l'élève (ex. requêtes, résolution de conflits personnels, inquiétudes);
 - champs lexicaux associés aux thèmes et aux concepts de base (en plus du vocabulaire en 2^e année) : quantité, leçons de faire, odeur et goût, questionnement;
 - thèmes choisis par les élèves, avec l'enseignant ou par l'enseignant (ex. l'amitié, les monstres, etc.);
 - stratégies (ex. relire, prédire, visualiser, écouter, se faire comprendre);
 - interaction et travail collaboratif (ex. partager, respecter, « C'est à moi de.../C'est à toi de... », « Je suis désolé... », « Puis-je...? », « Veux-tu...? »);
 - traitement de texte;
 - troncement critique (ex. Je pense/je ne pense pas que... parce que.../Je crois/je ne crois pas que... parce que.../Je suis d'accord, pas d'accord, Je me demande si/pourquoi, selon moi);
 - métacognition (ex. J'ai essayé... parce que... avant, je..., maintenant, je.../J'ai décidé de faire ceci ou lieu parce que...).

Les lettres, la formation et le sens des mots, l'orthographe

- (découvrir, reconnaître, manipuler, mettre à profit) :
 - ordre alphabétique (utilisation d'un dictionnaire);
 - graphèmes et phonèmes :
 - prononciation correcte; formation correcte en script; correspondance à l'oral et à l'écrit; utilisation pour l'orthographe et le décodage;
 - /q/ avec le /u/; sons doux et durs de /c/ et /g/; /s/ prononcé /s/ ou /z/; /s/; /j/ (cycle, style); /y/ (payer, youpi);
 - ch, qu, ph et gn; groupes de consonnes (bl, br, cl, cr, etc.); consonnes doubles (bonne, pomme, balie, etc.);
 - phonèmes et graphèmes complexes on, in, en, an, un, ou, eu, ai, ei, au, eau, ui, lle, ain, ein, oin, ien, eur, our;
 - lettres muettes (ex. grand, lit);
 - consonne finale prolongée par le « e » muet (ex. petite);
 - signes orthographiques : è, é, ê, ë, apostrophe;
 - syllabes : segmentation et fusion, syllabes CV (banane), VC (artiste), CVC (carron), CCV (crapaud), CVV (bouton);
 - rimes;
 - notions des racines de mots : mot de base (amb, amical) et radical d'un verbe (chanter, chantant);
 - conscience de la féminisation des mots : ajout du « e » au féminin (petit/petite);
 - questionnement sur le déterminant approprié;
 - accords en genre et en nombre : l'ajout du « s » aux noms au pluriel, déterminant avec le nom (mots familiaux);
 - constantes déguisées par les élèves (ex. mots qui se terminent en «-tion sont précédés de la ou une).



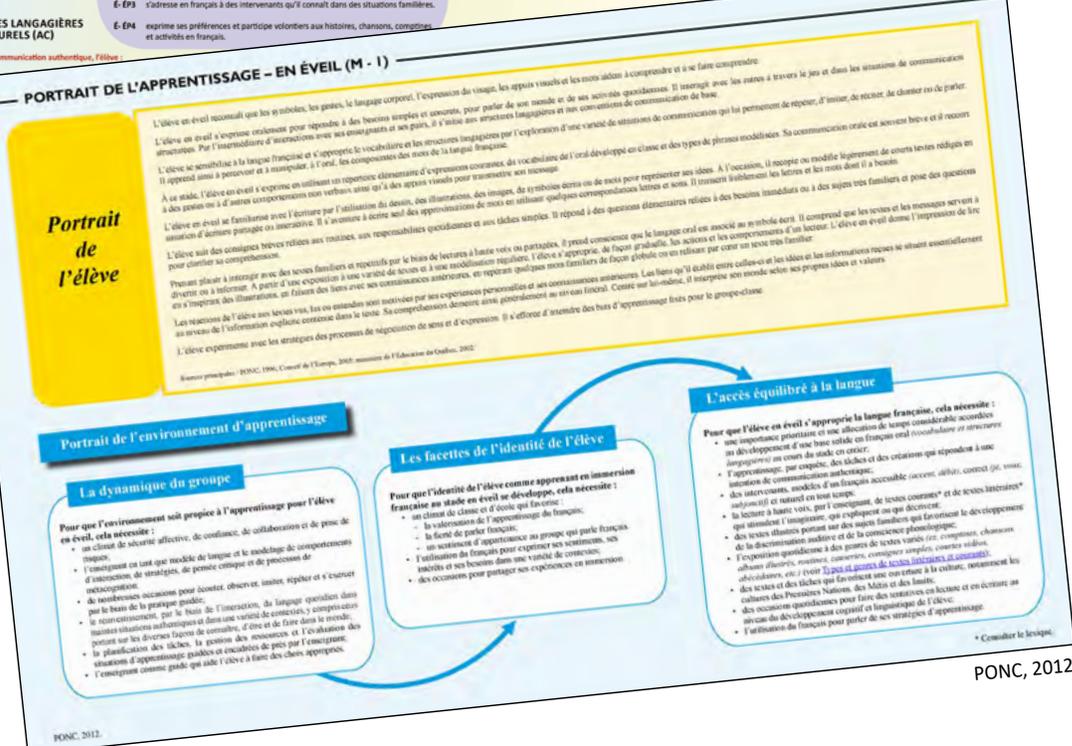
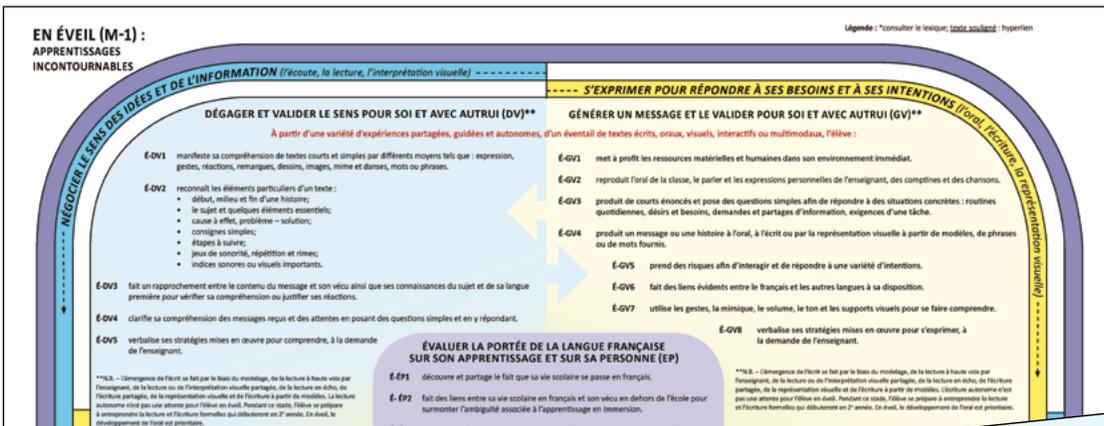
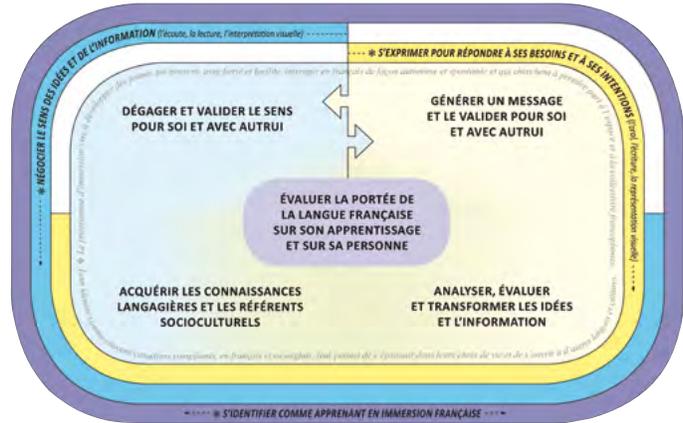
- stratégies d'orthographe : écrire au son, association des phonèmes et graphèmes, segmentation en syllabes, rimes, patrons orthographiques (ex. «-age, «-ette), mots fréquents, mots familiers, majuscules, visualisation, utilisation de référentiels (ex. dictionnaires visuel ou personnel, mur de mots, imagier, listes thématiques), connaissance des accords en genre et en nombre.
- **La grammaire de la phrase écrite et la syntaxe de l'énoncé oral** (découvrir, reconnaître, mettre à profit) :
 - phrase de base (constituants obligatoires : sujet + prédicatif);
 - conscience que le groupe du nom (GN) (fonction de sujet) + groupe du verbe (GV) (verbe noyau) = phrase, à l'oral et à l'écrit; utilisation de compléments à l'oral; phrases simples déclarative, interrogative et exclamative à l'oral et à l'écrit;
 - phrase négative (ne/n'a... pas, plus/peu... plus);
 - ordre correct des mots dans la phrase à l'oral et à l'écrit;
 - signes de ponctuation : point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule (énumération);
 - majuscule : début de la phrase, noms propres;
 - propositions, L'ORAL : « à », « de », « marqueurs de relation » tels que et, parce que, ou, avec, pour, chez, dans, mais, sur, comme, après, par, entre, sous, devant, avant, si, quand, sauf, jusqu'à, pendant, à cause de (ou selon le besoin);
 - conscience des structures fautives à corriger (ex. Je suis fini, J'ai o, etc.);
 - classes de mots dans une phrase : nom, verbe; conscience de l'adjectif, pronoms personnels (y inclus tu - sens singulier, jamais collectif, vous - sens pluriel, marque de politesse), déterminants;
 - notion du verbe dans la phrase;
 - conscience du rôle du verbe dans la phrase : exprimer une action, communiquer une action dans le présent, le passé ou le futur; intégration à l'ORAL des formes usuelles modélées par l'enseignant;
 - verbes avoir et être : utilisation correcte à l'ORAL dans les phrases au présent avec je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.
- **La grammaire du texte écrit et l'organisation du texte oral** (découvrir, reconnaître, mettre à profit) :
 - découverte de l'intention de communication et du public cible;
 - notion de séquence et de chronologie;
 - notion du verbe dans le texte : situe un événement dans le temps;
 - organisation textuelle :
 - mots qui assurent la suite des idées (ex. d'ailleurs, après, enfin);
 - marques graphiques (ex. titres, sous-titres, table des matières, photos, schémas, caractères gras, chiffres);
 - utilisation d'organigrammes graphiques (ex. schéma d'histoire, toile, diagramme de Venn, etc.);
 - conscience de toutes les séquences textuelles* et leurs caractéristiques;
 - éléments de la prosodie :
 - <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/multimedia/index.html>.

LE STADE EN ÉVEIL (M-1)

Ce stade contient les schémas suivants :

- les compétences (M-1)
- les apprentissages incontournables (M-1)
- le portrait de l'apprentissage (M-1)
- les ressources internes et externes (M)
- les ressources internes et externes (1^{re})

Ces schémas sont imprimés en grand format et sont aussi disponibles en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pep/fl2/cadre_m-8/index.html



PNOC, 2012.

LES APPRENTISSAGES POUR LE FRANÇAIS - IMMERSION (M-8)

SCÉMAS DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS - IMMERSION (SUITE)

EN ÉVEIL - MATERNELLE : RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES LANGAGIÈRES ET LES RÉFÉRENTS SOCIOCULTURELS (AC)

Les concepts de grammaire, présentés en contexte dans des situations de communication significatives et ciblés pour leur pertinence, doivent répondre à un besoin authentique. D'une part, l'enseignement cible, de façon intentionnelle, une situation ou une tâche de communication dans le but de cibler un concept grammatical en particulier. D'autre part, il cible un concept grammatical spécifique au fur et à mesure que le besoin se présente, selon les besoins d'une tâche complexe ou même pour cibler une utilisation factuelle et fluente de la part des élèves. Dans chacun des scénarios, la présentation et la pratique de ces concepts se font toujours dans un contexte significatif et authentique.

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

EN ÉVEIL - MATERNELLE : RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

DÉGAGER ET VALIDER LE SENS POUR SOI ET AVEC AUTRUI (DV)

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

GÉNÉRER UN MESSAGE ET LE VALIDER POUR SOI ET AVEC AUTRUI (GV)

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

ÉVALUER LA PORTÉE DE LA LANGUE FRANÇAISE SUR SON APPRENTISSAGE ET SUR SA PERSONNE (ÉP)

SAVOIRS-ÊTRE

ANALYSER, ÉVALUER ET TRANSFORMER LES IDÉES ET L'INFORMATION (AE)

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

EN ÉVEIL - MATERNELLE

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

SAVOIRS-ÊTRE

ANALYSER, ÉVALUER ET TRANSFORMER LES IDÉES ET L'INFORMATION (AE)

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

EN ÉVEIL - 1^{RE} ANNÉE : RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES LANGAGIÈRES ET LES RÉFÉRENTS SOCIOCULTURELS (AC)

Les concepts de grammaire, présentés en contexte dans des situations de communication significatives et ciblés pour leur pertinence, doivent répondre à un besoin authentique. D'une part, l'enseignement cible, de façon intentionnelle, une situation ou une tâche de communication dans le but de cibler un concept grammatical en particulier. D'autre part, il cible un concept grammatical spécifique au fur et à mesure que le besoin se présente, selon les besoins d'une tâche complexe ou même pour cibler une utilisation factuelle et fluente de la part des élèves. Dans chacun des scénarios, la présentation et la pratique de ces concepts se font toujours dans un contexte significatif et authentique.

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

EN ÉVEIL - 1^{RE} ANNÉE : RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

DÉGAGER ET VALIDER LE SENS POUR SOI ET AVEC AUTRUI (DV)

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

GÉNÉRER UN MESSAGE ET LE VALIDER POUR SOI ET AVEC AUTRUI (GV)

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

ÉVALUER LA PORTÉE DE LA LANGUE FRANÇAISE SUR SON APPRENTISSAGE ET SUR SA PERSONNE (ÉP)

SAVOIRS-ÊTRE

ANALYSER, ÉVALUER ET TRANSFORMER LES IDÉES ET L'INFORMATION (AE)

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

EN ÉVEIL - 1^{RE} ANNÉE

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

SAVOIRS-ÊTRE

ANALYSER, ÉVALUER ET TRANSFORMER LES IDÉES ET L'INFORMATION (AE)

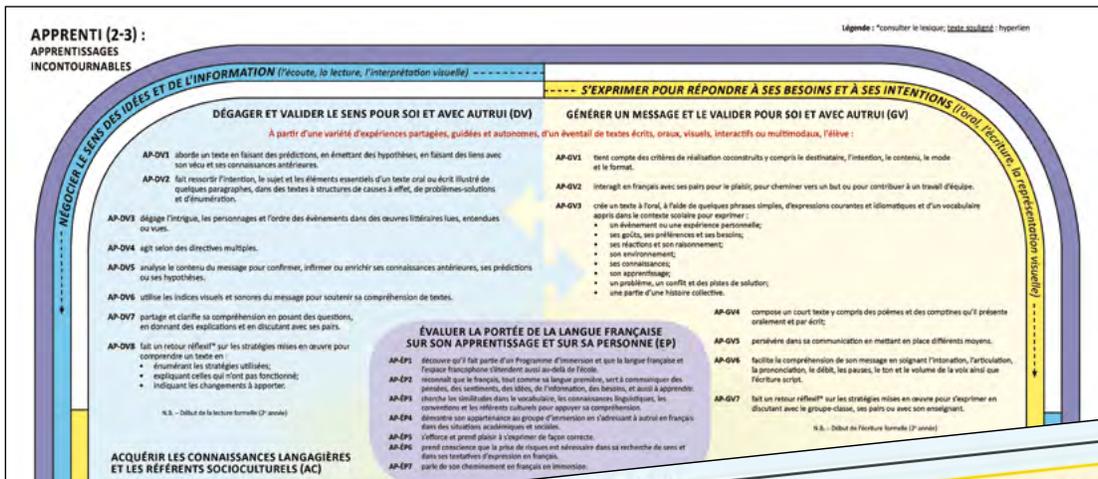
SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

LE STADE APPRENTI (2-3)

Ce stade contient les schémas suivants :

- les compétences (2-3)
- les apprentissages incontournables (2-3)
- le portrait de l'apprentissage (2-3)
- les ressources internes et externes (2^e)
- les ressources internes et externes (3^e)

Ces schémas sont imprimés en grand format et sont aussi disponibles en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/index.html



Portrait de l'élève

Portrait de l'environnement d'apprentissage

La dynamique du groupe

Les facettes de l'identité de l'élève

L'accès équilibré à la langue

Pour que l'élève apprenne à s'approprier la langue française, cela nécessite :

- une importance primordiale accordée à la langue orale et une allocation de temps considérable pour la développer;
- l'apprentissage par engagement, des tâches et des créations qui répondent à une intention de communication authentique;
- des interactions vivantes ou réelles, médiées d'un français accessible (avant, après, entre, pendant, intertextes, messages de relations) et soutenu;
- des textes littéraires portés par des agents familiers qui favorisent le développement des stratégies de compréhension (pré-lecture, lecture, post-lecture, ré-lecture);
- la lecture à haute voix de textes qui favorisent le développement des stratégies de compréhension (pré-lecture, lecture, post-lecture, ré-lecture);
- des expositions quotidiennes à différentes types et genres de textes littéraires et courants contemporains en français et à des textes courts, simples et variés d'origine francophone;
- des expositions à des textes et des tâches qui favorisent une ouverture aux cultures francophones et celles des Premières Nations, des Métis et des Inuits;
- des occasions quotidiennes pour faire des liens entre les textes et les situations de développement cognitif et langagier;
- des tâches de communication authentique qui permettent à l'élève d'utiliser ses stratégies de compréhension et ses stratégies de compréhension.

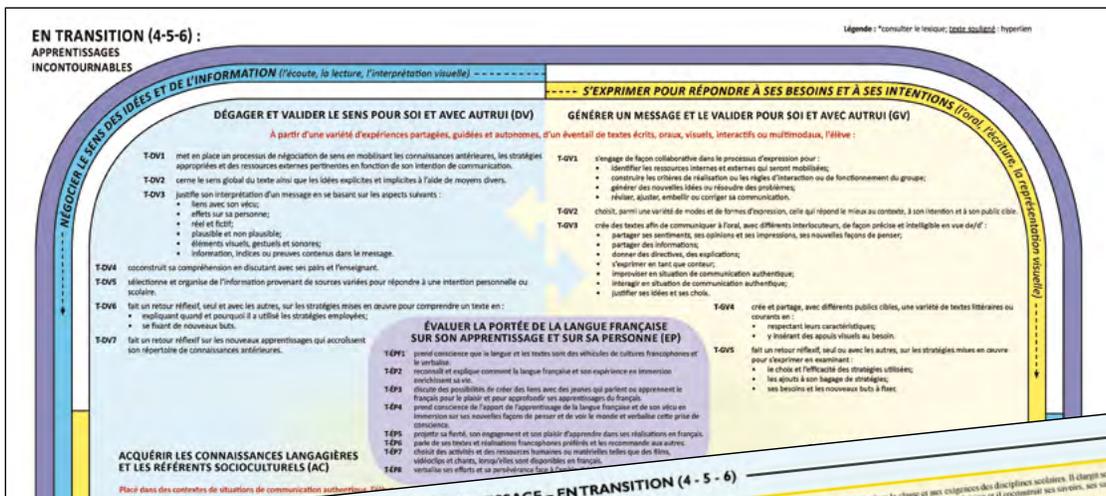
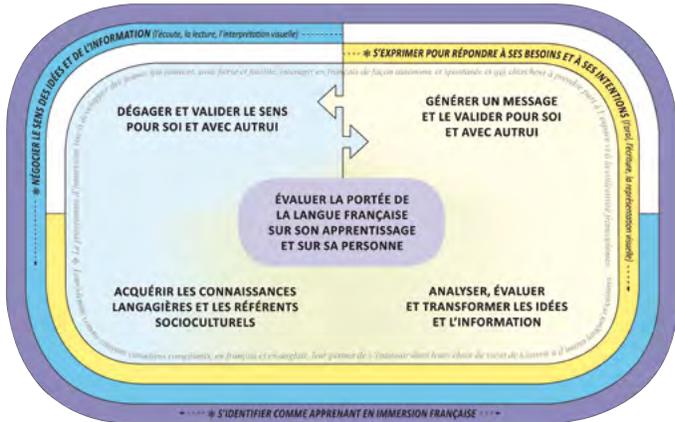
PNOC, 2012.

LE STADE EN TRANSITION (4-5-6)

Ce stade contient les schémas suivants :

- les compétences (4-5-6)
- les apprentissages incontournables (4-5-6)
- le portrait de l'apprentissage (4-5-6)
- les ressources internes et externes (4^e)
- les ressources internes et externes (5^e)
- les ressources internes et externes (6^e)

Ces schémas sont imprimés en grand format et sont aussi disponibles en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/index.html



Portrait de l'apprentissage - EN TRANSITION (4-5-6)

Portrait de l'élève

Portrait de l'environnement d'apprentissage

La dynamique du groupe

Les facettes de l'identité de l'élève

L'accès équilibré à la langue

Portrait de l'élève

L'élève en transition communique des messages variés qui répondent à des intentions reliées à sa vie personnelle, à sa vie dans la classe et ses expériences scolaires. Il apprend à structurer sa pensée au plus de précision et il occasionne ses idées, ses idées-fautes et ses non-dites. Il raconte, il explique, décrit ou influence, ainsi que l'aide de messages bien structurés.

L'élève en transition utilise un vocabulaire précis qu'il continue à développer par l'exposition aux différentes disciplines scolaires et par l'usage d'expressions et de mots précis.

L'élève en transition développe, dans une suite de phrases variées avec subordonnées, des idées qui s'enchaînent et qui se rattachent au sujet traité. À l'écrit, il organise et organise ses idées pertinentes et secondaires de façon logique et chronologique sous la forme de quelques courts paragraphes. Il explore l'effet que les mots ont sur les lecteurs et les leurs.

L'élève en transition peut reformuler avec justesse les concepts qui lui sont demandés et les siens.

L'élève en transition peut reformuler avec justesse les informations explicites et implicites contenues dans une variété de textes qui portent sur des domaines variés et qui répondent à diverses intentions.

L'élève en transition lit des textes et des messages variés. Il utilise les stratégies de compréhension personnelle basées sur ses antécédents, ses connaissances, ses croyances et valeurs, ses expériences personnelles ou académiques et ses hypothèses. Il pose des questions pour clarifier ou préciser sa compréhension, pour explorer ses doutes ou pour obtenir une rétroaction. Il applique ses propres procédures pour organiser et organiser ses idées.

L'élève en transition peut dans son répertoire de stratégies de négociation de sens pour anticiper et clarifier sa compréhension, soit au avec autrui. Les textes courts et fréquents qu'il choisit de lire occasionnent des échanges littéraires, des éléments de l'enseignement littéraire.

L'élève en transition peut dans son répertoire de stratégies de négociation de sens pour anticiper et clarifier sa compréhension, soit au avec autrui. Les textes courts et fréquents qu'il choisit de lire occasionnent des échanges littéraires, des éléments de l'enseignement littéraire.

L'élève en transition peut dans son répertoire de stratégies de négociation de sens pour anticiper et clarifier sa compréhension, soit au avec autrui. Les textes courts et fréquents qu'il choisit de lire occasionnent des échanges littéraires, des éléments de l'enseignement littéraire.

L'élève en transition peut dans son répertoire de stratégies de négociation de sens pour anticiper et clarifier sa compréhension, soit au avec autrui. Les textes courts et fréquents qu'il choisit de lire occasionnent des échanges littéraires, des éléments de l'enseignement littéraire.

Portrait de l'environnement d'apprentissage

Pour que l'environnement soit propice à l'apprentissage pour l'élève en transition, cela nécessite :

- un climat de classe et d'école qui encourage la prise de risques, l'exploration, la responsabilité, l'autonomie, la collaboration, la responsabilité, l'autonomie, la collaboration,
- le soutien par l'enseignement des stratégies, de la négociation, de la prise critique et des décisions personnelles,
- la concentration des savoirs et la coexistence de compétences communes et de compétences individuelles,
- un apprentissage approfondi,
- une occasion d'interaction au cours de laquelle l'élève peut réviser et réviser son apprentissage en lien avec les relations sociales,
- un apprentissage encourageant cher l'élève dans ses choix de textes, de domaines, de sujets et de médias,
- des occasions qui favorisent l'interactivité et l'autoévaluation,
- en encourageant que l'élève se responsabilise et se responsabilise et se responsabilise.

La dynamique du groupe

Pour que l'environnement soit propice à l'apprentissage pour l'élève en transition, cela nécessite :

- un climat de classe et d'école qui encourage la prise de risques, l'exploration, la responsabilité, l'autonomie, la collaboration, la responsabilité, l'autonomie, la collaboration,
- le soutien par l'enseignement des stratégies, de la négociation, de la prise critique et des décisions personnelles,
- la concentration des savoirs et la coexistence de compétences communes et de compétences individuelles,
- un apprentissage approfondi,
- une occasion d'interaction au cours de laquelle l'élève peut réviser et réviser son apprentissage en lien avec les relations sociales,
- un apprentissage encourageant cher l'élève dans ses choix de textes, de domaines, de sujets et de médias,
- des occasions qui favorisent l'interactivité et l'autoévaluation,
- en encourageant que l'élève se responsabilise et se responsabilise et se responsabilise.

Les facettes de l'identité de l'élève

Pour que l'identité de l'élève comme apprenant en immersion française au stade en transition se développe, cela nécessite :

- un climat de classe et d'école qui :
- valorise l'apprentissage de l'élève au fur et à mesure de sa construction de son identité,
- permet la communication et la construction de sa nouvelle identité,
- favorise la fierté et l'identification à la collectivité francophone,
- présente des occasions d'afficher sa francophonie,
- lui offre des occasions de vivre une expérience de son apprentissage en français en immersion,
- expose du français comme véhicule de la culture (voir Les ressources en français).

L'accès équilibré à la langue

Pour que l'élève en transition s'approprie la langue française, cela nécessite :

- une opportunité prioritaire accordée à la langue orale et une allocation de temps adéquate pour l'écrit;
- l'apprentissage par expérience des tâches et des occasions qui répondent à une intention de communication authentique; permettre le développement des stratégies et des connaissances linguistiques;
- des interactions authentiques avec une variété d'intervenants réels ou virtuels, favorisant les transferts;
- des occasions de communication orale et écrite;
- des textes et des messages variés qui encouragent l'élève à réviser et réviser son apprentissage en lien avec les relations sociales;
- une occasion d'interaction au cours de laquelle l'élève peut réviser et réviser son apprentissage en lien avec les relations sociales;
- un apprentissage encourageant cher l'élève dans ses choix de textes, de domaines, de sujets et de médias;
- des occasions qui favorisent l'interactivité et l'autoévaluation;
- en encourageant que l'élève se responsabilise et se responsabilise et se responsabilise.

Source : Principales (PNC), 1996, Conseil de l'Éducation, 2005, ministère de l'Éducation de Québec, 2012.

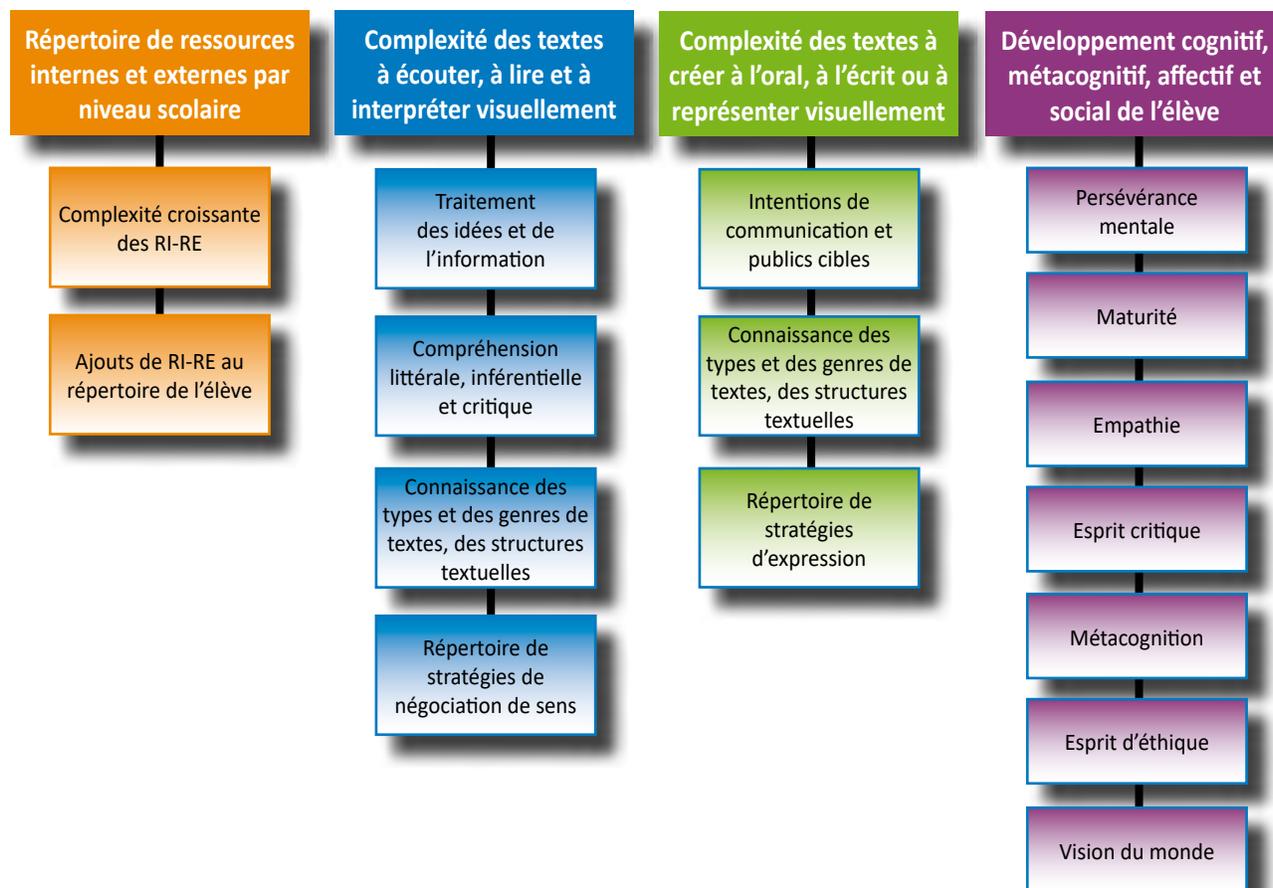
Consultez le lien

ANNEXES



LA NATURE DES APPRENTISSAGES INCONTOURNABLES (AI) À L'INTÉRIEUR D'UN STADE

Aux fins d'évaluation sommative, les AI constituent une balise terminale à la fin de chaque année scolaire à l'intérieur d'un stade en fonction de la/du :



BAGAGE DE CONNAISSANCES ANTÉRIEURES EN CROISSANCE



DEGRÉ DE COMPLEXIFICATION DES TEXTES ET DES TÂCHES



DEGRÉ D'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE



Les AI sont maîtrisés à la fin d'un stade par le biais :



des contextes et situations multiples → de la récursivité → du réinvestissement →

LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES DE FRANÇAIS – IMMERSION ET LE BULLETIN PROVINCIAL

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d3d3d3;">Catégories du bulletin provincial</th> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;">Compréhension</td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Lecture</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;"></td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Écoute et interprétation visuelle</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #fff9c4; vertical-align: top;"></td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Pensée critique</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #fff9c4; vertical-align: top;">Communication</td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Écriture</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #fff9c4; vertical-align: top;"></td> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;">Expression orale et représentation visuelle</td> </tr> </table>	Catégories du bulletin provincial		Compréhension	Lecture		Écoute et interprétation visuelle		Pensée critique	Communication	Écriture		Expression orale et représentation visuelle	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d3d3d3;">Compétences de français – immersion (M-8)</th> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0f2f1; vertical-align: top;">Négocier le sens des idées et de l'information</td> <td rowspan="4" style="background-color: #d1c4e9; text-align: center; vertical-align: middle; font-size: small;">S'identifier comme apprenant en immersion française</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <i>Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> </td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <i>Analyser, évaluer et transformer les idées et l'information.</i> </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #fff9c4; vertical-align: top;">S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <i>Générer un message et le valider pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> </td> <td></td> </tr> </table>	Compétences de français – immersion (M-8)		Négocier le sens des idées et de l'information	S'identifier comme apprenant en immersion française	<ul style="list-style-type: none"> <i>Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Analyser, évaluer et transformer les idées et l'information.</i> 	S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions	<ul style="list-style-type: none"> <i>Générer un message et le valider pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> 	
Catégories du bulletin provincial																						
Compréhension	Lecture																					
	Écoute et interprétation visuelle																					
	Pensée critique																					
Communication	Écriture																					
	Expression orale et représentation visuelle																					
Compétences de français – immersion (M-8)																						
Négocier le sens des idées et de l'information	S'identifier comme apprenant en immersion française																					
<ul style="list-style-type: none"> <i>Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> 																						
<ul style="list-style-type: none"> <i>Analyser, évaluer et transformer les idées et l'information.</i> 																						
S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions																						
<ul style="list-style-type: none"> <i>Générer un message et le valider pour soi et avec autrui;</i> <i>Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels.</i> 																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #d3d3d3;">Comportements liés à l'apprentissage</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Engagement envers l'utilisation de la langue française</td> </tr> <tr> <td>Parle français avec l'enseignant et avec ses pairs dans une variété de situations; contribue à l'ambiance francophone en prenant l'initiative de parler français.</td> </tr> </table>	Comportements liés à l'apprentissage	Engagement envers l'utilisation de la langue française	Parle français avec l'enseignant et avec ses pairs dans une variété de situations; contribue à l'ambiance francophone en prenant l'initiative de parler français.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="background-color: #d1c4e9;">S'identifier comme apprenant en immersion française</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center; background-color: #fff9c4;"> Négocier le sens des idées et de l'information S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions </td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <i>Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne.</i> </td> </tr> </table>	S'identifier comme apprenant en immersion française	Négocier le sens des idées et de l'information S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions	<ul style="list-style-type: none"> <i>Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne.</i> 															
Comportements liés à l'apprentissage																						
Engagement envers l'utilisation de la langue française																						
Parle français avec l'enseignant et avec ses pairs dans une variété de situations; contribue à l'ambiance francophone en prenant l'initiative de parler français.																						
S'identifier comme apprenant en immersion française																						
Négocier le sens des idées et de l'information S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions																						
<ul style="list-style-type: none"> <i>Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne.</i> 																						

COMPARAISON DE L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES DE FRANÇAIS – IMMERSION ET DE ENGLISH – IMMERSION

	FRANÇAIS – IMMERSION	ENGLISH – IMMERSION	SIMILITUDES	DIFFÉRENCES
M À 8	Compétences	« <i>Practices and Elements</i> »	<ul style="list-style-type: none"> se développent et peuvent être observés et évalués par l'entremise de contextes et de situations authentiques d'apprentissage (<i>signifiants, pertinents, engageants</i>); se développent et peuvent être observés et évalués par le biais de textes multimodaux; sont vecteurs de croissance intellectuelle, personnelle et sociale. 	
PAR STADE	Apprentissages incontournables (AI)	« <i>Descriptors</i> »	<p>Les deux dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> définissent les compétences et les « <i>Elements</i> » en explicitant les attentes d'apprentissage pour chacune des compétences disciplinaires ou des « <i>Elements</i> »; sont obligatoires et font donc l'objet d'évaluations formatives et sommatives; sont observables et, pour la plupart, mesurables; se mettent en pratique à l'oral, à l'écrit et par le visuel; sont orientées par des intentions de communication authentique; permettent beaucoup de flexibilité dans la création et la planification de tâches de communication signifiantes, pertinentes et engageantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Les AI sont généralement mutuellement exclusifs d'un stade à l'autre et représentent les apprentissages qui sont nécessaires pour faire progresser la compétence de l'élève d'un stade à l'autre. Chaque stade représente ainsi un ensemble d'apprentissages qui se superposent d'un stade à l'autre. Dans ce sens, ils ne suivent pas une organisation strictement linéaire.
PAR NIVEAU SCOLAIRE	Ressources internes et externes (RI-RE)	« <i>Observable Behaviours</i> »	<ul style="list-style-type: none"> Les « <i>Observable Behaviours</i> » et les RI-RE, dans leur fonction de preuves de cheminement d'apprentissage, ne sont pas exhaustifs, mais se veulent aussi complets que possible afin de permettre à l'élève de développer les apprentissages incontournables et les « <i>Descriptors</i> ». 	<ul style="list-style-type: none"> Les RI-RE sont au service des apprentissages incontournables puisqu'elles indiquent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui seront mobilisés et combinés en vue du développement continu des apprentissages incontournables et, par extension, des compétences. Les « <i>Observable Behaviours</i> » décrivent ce que l'élève dit ou fait pour développer les « <i>Descriptors</i> » et, par extension, les « <i>Elements</i> ».

LES LIENS ENTRE LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE FRANÇAIS – IMMERSION (M-8) ET LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE ENGLISH – IMMERSION

LE MODÈLE ENGLISH - IMMERSION			
Les pratiques langagières en anglais	Description	Correspondance avec les compétences de français – immersion (M-8)	
La langue comme système	<p>La langue comme système, dans le but de s'exprimer et de négocier le sens, se rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • au fonctionnement de la langue et l'exploration de ce fonctionnement; • au vocabulaire; • à la grammaire de la phrase; • à la grammaire du texte; • aux notions grammaticales; • aux conventions de l'oral et de l'écrit; • aux types et genres de textes; • aux structures textuelles; • à l'exploration de la structuration de la langue anglaise, du lien et du rapport entre le français et l'anglais; • à l'exploration des divers discours associés aux disciplines. 	Négocier le sens des idées et de l'information (N) S'exprimer pour répondre à ses besoins et à ses intentions (E) S'identifier comme apprenant en immersion française (I)	
La langue comme outil de construction du sens	<p>La langue comme outil de construction du sens se rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux stratégies variées et à l'évaluation de la pertinence et de l'efficacité de celles-ci en fonction d'une intention, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - faire des liens avec les connaissances antérieures et les nouvelles idées; - poser des questions; - résumer; - synthétiser. • aux schémas de connaissances antérieures; • à la structuration de la pensée à l'oral, à l'écrit ou par le visuel. 		Acquérir les connaissances langagières et les référents socioculturels (N, E, I). <i>(description à la page 35)</i>
La langue comme véhicule d'exploration et de design	<p>La langue comme véhicule d'exploration et de design se rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux occasions permettant à l'élève de partager ses préoccupations, ses questions, des solutions; • à l'analyse, l'interprétation, la communication et la représentation de ses apprentissages et de sa compréhension des choses; • aux occasions permettant à l'élève de créer, transformer ou adapter des idées; • aux choix d'intention, de public cible et de mode de communication; • à l'utilisation de la langue comme outil pour approfondir sa compréhension de sujets académiques ou personnels. 		Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (E, I), Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui (N, I), Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne (N, E, I). <i>(description aux pages 34 à 36)</i>
La langue comme instrument de pouvoir, de prise de position et de prise en charge	<p>La langue comme instrument de pouvoir, de prise de position et de prise en charge se rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à la notion que les textes qu'il interprète ou qu'il crée sont souvent porteurs de signification implicite et véhiculent un ensemble d'idées explicites et implicites qui sont culturellement situées; • à la capacité : <ul style="list-style-type: none"> - d'analyser et d'évaluer les idées et l'information provenant de sources multiples et leur pertinence et validité; - de reconnaître, dégager ou identifier les préjugés, les partis-pris, les stéréotypes, l'information tue volontairement, les conflits, les enjeux moraux et éthiques, les individus marginalisés, etc.; - de formuler des opinions, des points de vue; - d'agir, d'intervenir, de revendiquer, etc. 		Générer un message et le valider pour soi et avec autrui (E, I), Dégager et valider le sens pour soi et avec autrui (N, I), Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne (N, E, I). <i>(description aux pages 34 à 36)</i>
La langue comme instrument de pouvoir, de prise de position et de prise en charge	<p>La langue comme instrument de pouvoir, de prise de position et de prise en charge se rapporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à la notion que les textes qu'il interprète ou qu'il crée sont souvent porteurs de signification implicite et véhiculent un ensemble d'idées explicites et implicites qui sont culturellement situées; • à la capacité : <ul style="list-style-type: none"> - d'analyser et d'évaluer les idées et l'information provenant de sources multiples et leur pertinence et validité; - de reconnaître, dégager ou identifier les préjugés, les partis-pris, les stéréotypes, l'information tue volontairement, les conflits, les enjeux moraux et éthiques, les individus marginalisés, etc.; - de formuler des opinions, des points de vue; - d'agir, d'intervenir, de revendiquer, etc. 	Analyser, évaluer et transformer les idées et l'information (N, E, I), Évaluer la portée de la langue française sur son apprentissage et sur sa personne (N, E, I). <i>(description aux pages 34 et 36)</i>	

LEXIQUE



Les mots et les expressions qui font partie de ce lexique sont suivis d'un astérisque dans le texte.

<p>Approche intégrée proactive et réactive</p>	<p>L'approche intégrée proactive et réactive est une démarche pédagogique intégrée qui apporte un équilibre entre la forme et le fond dans la communication orale et écrite.</p> <p>« [L'] approche intégrée proactive entraîne l'enseignement de la langue et du contenu par l'entremise d'une séquence d'activités planifiées visant la perception, la conscientisation et la pratique [...]. Il s'agit de varier l'attention des élèves entre le contenu et les aspects de la langue, et de mettre en valeur les éléments linguistiques cibles de manière à enrichir le contenu et non à le minimiser. [...] L'approche intégrée réactive entraîne des interactions orales spontanées qui se caractérisent par la négociation de la langue à travers le contenu en utilisant des stratégies d'échafaudage et de rétroaction corrective. Il s'agit d'un aspect oral moins planifié où l'enseignant réagit lors des interactions avec les élèves pour mettre en valeur la langue et le contenu » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 7).</p> <p>Dans la discipline du français, l'élève doit pouvoir s'engager dans des contextes d'apprentissage qui suscitent des intentions de communication variées, signifiantes et engageantes qui mettent en valeur une utilisation authentique de la langue. C'est au cours d'une telle communication authentique que l'approche intégrée prendra sa place de façon naturelle.</p>
<p>Champ lexical</p>	<p>Un champ lexical est un ensemble de mots qui désignent tous les aspects d'un même thème ou idée;</p> <p>Les mots dans un champ lexical peuvent englober des synonymes, des mots d'une même famille ou d'autres mots reliés au thème;</p> <p>Exemple : le champ lexical de la notion de l'amitié comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des synonymes : camaraderie, fraternité, copinerie; • des mots de la même famille : ami, amical, amicalement; • un réseau lexical (autres mots reliés au thème : affection, cœur, lien, tendresse, fidèle, etc.).
<p>Coconstruction du savoir</p>	<p>Il y a coconstruction du savoir quand, confronté à des problèmes, des préoccupations et des questions de la vie réelle, l'apprenant interagit avec autrui et collabore à l'amélioration d'une idée, à la résolution de problèmes, à des formes élaborées de communication et à la création et à l'innovation. Dans la coconstruction, chaque élève contribue en faisant valoir son vécu culturel, linguistique et social ainsi que ses forces et ses talents uniques.</p>
<p>Cohérence</p>	<p>La cohérence correspond au rapport étroit créé entre les idées ou les faits qui s'accordent entre eux dans le temps, dans les événements ou dans l'unité du sujet. La progression logique des idées liées les unes aux autres est assurée par des moyens linguistiques tels que la syntaxe, les organisateurs textuels, la concordance des temps, les modes verbaux et l'utilisation des substituts.</p>

<p>Compréhension littérale</p>	<p>La compréhension littérale est la capacité de relever ou d’identifier l’information et les idées présentées de façon explicite dans un texte ou un discours. L’élève cite ou relève le mot, l’idée, la phrase ou le passage directement du texte.</p>
<p>Compréhension inférentielle</p>	<p>La compréhension inférentielle est la capacité d’élaborer des inférences et de faire des déductions afin de déceler des informations et des idées qui ne sont pas explicites dans le texte. Elle a également trait à la capacité de faire des analyses et des synthèses.</p>
<p>Compréhension critique</p>	<p>La compréhension critique est la capacité d’évaluer l’information et les idées à partir de ses schémas de connaissances antérieures et de critères préétablis ou intériorisés. L’élève formule une opinion ou porte un jugement par rapport au message et à sa forme, et justifie sa décision.</p>
<p>Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</p>	<p>« Les connaissances déclaratives constituent le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes. [...] Le savoir-faire constitue la seconde catégorie de connaissances. Ce sont les procédures, la connaissance du comment de l’action. Les connaissances procédurales font intervenir une vitesse d’exécution dans une suite d’actions. C’est par elles que [l’élève apprend] à réaliser une tâche réelle. Les connaissances procédurales exigent de la pratique, de la répétition, pour arriver à les maîtriser. Les connaissances conditionnelles, quant à elles, concernent le quand et le pourquoi. Elles réfèrent aux conditions de l’action. Elles permettent, dans différents contextes, d’appliquer les connaissances déclaratives et procédurales. En effet, des connaissances qui ne sont pas liées aux conditions d’utilisation sont inertes et sans utilité, car elles ne seront pas appelées au bon moment et ne pourront donc pas soutenir l’expert dans l’action » (De Ladurantaye, 2004, p. 5).</p>
<p>Composition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éléments de la composition • Principes de la composition 	<p>Les éléments de la composition sont les parties visuelles et tactiles de base d’une composition. Les éléments des arts visuels sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la ligne; - la couleur et la valeur; - la texture; - la forme; - l’espace. <p>Les principes de la composition se réfèrent aux lignes directrices d’après lesquelles les éléments d’une œuvre d’art sont disposés et analysés; les principes de composition sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l’équilibre; - le contraste; - la mise en évidence et le centre d’intérêt; - le mouvement; - la proportion; - le motif et le rythme; - l’harmonie et l’unité; - la variété. <p style="text-align: right;">(Manitoba, ministère de l’Éducation, 2011)</p>

<p>Fonctions de la langue</p>	<p>Le langage peut avoir les fonctions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentale : axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services; • Régulateur [/injonctive] : utilisée pour influencer le comportement d'autrui; • Interactive : utilisée pour entrer en contact avec l'environnement; • Personnelle : permet à l'auteur d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts; • Imaginative : sert à créer un environnement de son [propre] cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire; • Heuristique : recouvre l'ensemble des types d'interrogations qu'on apprend à se poser dans sa recherche du savoir; • Informative : permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse. <p style="text-align: right;">(PONC, 1996, p. xiii)</p>
<p>Francophone</p>	<p>Dans ce document, le mot « francophone » est utilisé dans une acception large qui désigne une personne parlant français.</p>
<p>La nouvelle grammaire</p>	<p>La nouvelle grammaire « implique un esprit d'analyse et de synthèse des phénomènes de la langue et non l'apprentissage par cœur de toute une nouvelle série de dogmes grammaticaux, et [...] donne plus d'importance à la compréhension du fonctionnement de la langue qu'aux étiquettes attribuées à ses parties, dont la dénomination se fait en suivant les principes d'uniformité, de cohérence, d'économie » (Desnoyers, 2001, p. 32).</p>
<p>La grammaire de la phrase et la grammaire du texte</p>	<p>La grammaire de la phrase « <i>est une grammaire de l'observation et du raisonnement basée sur des manipulations effectuées, entre autres, sur les mots et les groupes de mots afin de les analyser et d'en comprendre le fonctionnement</i> » (Léger, p. 3). L'élève effectue, dans les phrases qu'il écrit, qu'il lit ou qu'il entend, les manipulations syntaxiques (ajout, effacement, substitution, déplacement) et dégage les régularités qu'il y découvre.</p> <p>La grammaire du texte se rapporte à l'organisation et à la cohérence d'un texte par rapport au respect du sujet ou du thème choisi, de l'intention et du public cible. La progression et l'enchaînement logique des idées sont assurés par divers phénomènes tels que la présence de marqueurs de relation et d'organisateur textuels, la concordance des temps, les modes verbaux, la présence de substituts lexicaux tels que les pronoms et les synonymes, l'absence de contradiction, l'unité du sujet, la reprise de l'information et la constance du point de vue.</p>

<p>Littératie</p>	<p>La littératie est un ensemble de pratiques culturelles et de communications partagées par les membres d'un groupe. Au fur et à mesure que la technologie et la société évoluent, la littératie évolue également. Elle est multiple, dynamique et malléable. La littératie permet à l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'acquérir des compétences par rapport à une diversité de textes oraux, écrits, visuels, multimédiatiques ou multimodaux, • d'être exposé à plusieurs façons de penser; • de collaborer avec les autres afin de poser et de résoudre des problèmes ainsi que d'interroger et d'approfondir sa compréhension; • de créer et de partager de l'information destinée à diverses collectivités pour répondre à des besoins variés; • de gérer, d'analyser et de résumer de multiples sources d'information souvent reçues simultanément; • d'assumer les responsabilités éthiques imposées par les environnements complexes. <p>(Traduit et adapté de : National Council of Teachers of English)</p>
<p>Les littératies critique et médiatique</p>	<p>Les littératies critique et médiatique visent à amener l'élève « à découvrir que les textes, quelle qu'en soit la forme, sont porteurs de messages parfois subtils en ce qui concerne les relations de pouvoir, les iniquités ou les injustices sociales » (Dionne, 2010, p. 1). Ainsi l'élève doit apprendre à décoder les significations implicites d'un texte et les intentions de l'auteur, à questionner, à dégager et à analyser les enjeux, à se situer par rapport au message, à mettre en perspective son point de vue et à se positionner et agir.</p>
<p>Lecture ou écoute détaillée, globale ou sélective</p>	<p>Écoute ou lecture détaillée : écouter ou lire pour saisir tous les détails d'une partie d'un texte, ou dans un texte en entier.</p> <p>Écoute globale : écouter ou lire pour découvrir la signification générale d'un texte.</p> <p>Écoute ou lecture sélective : écouter ou lire pour repérer certaines informations spécifiques dans un texte ou celles qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche.</p>
<p>Marques graphiques</p>	<p>Les marques graphiques contribuent à la cohérence visuelle et permettent de cerner rapidement les éléments qui aident à déterminer la structure du texte, son genre, son but, etc. (p. ex. lors du survol).</p> <p>Exemples de marques graphiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • titre, sous-titre et intertitres; • paragraphes; • marques typographiques; • illustrations; • schémas; • notes de bas de page; • etc.

<p>Marqueurs de relation</p>	<p>Les marqueurs de relation sont des mots ou des groupes de mots (adverbes, prépositions, conjonctions, etc.) qui expriment un lien ou un rapport à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases. Lorsque les marqueurs de relation marquent des transitions entre des parties d'un texte, ils occupent la fonction d'organiseurs textuels.</p>
<p>Mots fréquents</p>	<p>Les mots fréquents représentent un ensemble de mots qui composent environ 50 pour 100 des mots retrouvés dans les textes de langue française.</p>
<p>Multilittératie</p>	<p>Le concept de multilittératie est décrit « <i>en termes de multiplication des canaux de communication et des médias et de saillie grandissante de la diversité culturelle et linguistique</i> » (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012, section 7). Les multilittératies sont influencées par les changements aux niveaux économique, culturel, social et technologique et reflètent les contextes sociaux, culturels et historiques dans lesquelles elles évoluent. Leur utilisation est constamment transformée par ceux qui les emploient pour répondre aux besoins des différentes communautés, institutions et sociétés. Les multilittératies ne se développent pas uniquement à l'école. L'élève utilise de plus en plus dans sa vie quotidienne, de nouveaux genres ou de nouvelles formes textuelles.</p>
<p>Multimodaux</p>	<p>Les multilittératies font appel à la multimodalité. La construction du sens – soit l'expression ou la négociation du sens – requiert l'utilisation simultanée d'une combinaison de divers modes de communication et de représentations tels que l'écriture, l'oral, la musique, les chiffres, les symboles, les gestes, les images, le mouvement, etc. L'élève est habile en multilittératie lorsqu'il peut cheminer dans de multiples systèmes de signes pour se créer une compréhension ou une représentation approfondie et nuancée.</p>

<p>Organisation textuelle</p>	<p>L'organisation textuelle sert à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • établir la relation entre les idées ou les parties d'un texte; • assurer et maintenir la cohérence; • marquer la structure logique du texte; • caractériser la séquence textuelle; • faciliter la compréhension. <p>L'organisation textuelle comprend trois éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les marques graphiques (ex. titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, marques typographiques, illustrations, schémas, notes de bas de page, etc.) : <ul style="list-style-type: none"> - contribuent à la cohérence visuelle; - permettent de cerner rapidement les éléments qui aident à déterminer la structure du texte, son genre, son but, etc. (p. ex. lors du survol). • Les organiseurs textuels (ex. en revanche, au moment où, en somme, etc.): <ul style="list-style-type: none"> - sont des mots ou des groupes de mots qui marquent la transition entre les différentes parties ou les différents aspects d'un texte; - introduisent une nouvelle partie, aspect ou idée, résument, concluent; - indiquent l'ordre et la progression des idées; - sont placés souvent au début ou à la fin d'un paragraphe; - facilitent la lecture d'un texte. • Les marqueurs de relation : <ul style="list-style-type: none"> - sont des mots ou des groupes de mots (adverbes, prépositions, conjonctions...) qui expriment un lien ou un rapport à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases. <p>(Québec 1995; Allô prof; Centre collégial de développement de matériel didactique).</p>
<p>Opinion ou un point de vue</p>	<p>Une opinion s'appuie sur un avis personnel fondé souvent sur une idée préconçue, une croyance, un préjugé. Un point de vue repose davantage sur une connaissance raisonnée fondée sur la pensée ou un examen plus approfondi de la question.</p>
<p>Orthographe grammaticale</p>	<p>L'orthographe grammaticale se rapporte aux transformations du mot selon le genre, le nombre ou la conjugaison (ex. le chien/la chienne; le chien/les chiens, le chien joue/les chiens jouent).</p>
<p>Orthographe d'usage</p>	<p>L'orthographe d'usage, aussi appelée orthographe lexicale, se rapporte à la seule manière correcte d'écrire un mot sans tenir compte des variations grammaticales. C'est celle qui se retrouve dans les dictionnaires.</p>

<p>Phrase de base</p>	<p>La phrase de base est de type déclaratif et de forme positive. Elle est formée de deux constituants obligatoires : le sujet et le prédicat (ce qui est dit sur ce sujet). (ex. La fille se brosse les dents - La fille (sujet) + se brosse les dents (prédicat). Elle peut contenir des compléments de phrase qui peuvent être placés au début, au milieu ou à la fin de la phrase, (ex. Le matin, la fille se brosse les dents. La fille, le matin, se brosse les dents. La fille se brosse les dents le matin).</p> <p>(Adapté de Chartrand et Simard, 2011)</p>
<p>Plurilinguisme</p>	<p>« On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...]</p> <p>L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues [...] dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. [...] Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but ultime est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).</p>
<p>Prosodie, prosodique</p>	<p>La prosodie comprend la prononciation, le ton, l'intonation, le volume, le débit et l'accent utilisés lors de communications à l'oral pour exprimer des émotions, pour créer un effet ou pour exercer un impact. Ce qui est prosodique est relatif à la prosodie.</p>
<p>Registres de langue</p>	<p>Les registres de langue regroupent les façons de s'exprimer selon la situation de la communication. Ils donnent lieu à des variations au niveau de la prononciation, du vocabulaire et de la syntaxe. Il existe quatre registres de langue :</p> <p>Populaire : <i>Lionel y dit qu'le manger icitte y'é bon.</i></p> <p>Familier : <i>Lionel m'a dit que dans ce restau, il y a de la bonne bouffe.</i></p> <p>Courant : <i>Lionel m'a indiqué que la nourriture est excellente dans ce restaurant.</i></p> <p>Soutenu : <i>Lionel m'a confié que ce restaurant servait de la nourriture exquise.</i></p>

<p>Régulation/ autorégulation</p>	<p>La régulation se réfère à la capacité de l'élève à contrôler son propre processus d'apprentissage en analysant les demandes de son environnement et en choisissant, ajustant ou modifiant ses façons de faire, y compris les stratégies dont il dispose.</p> <p>La régulation, qui fait appel à la métacognition, s'acquiert de façon progressive.</p>
<p>Retour réflexif</p>	<p>Le retour réflexif fait appel à la métacognition. Il consiste en un dialogue qui est d'abord intérieur et qui permet à l'élève, par la suite, de rendre explicites ses démarches en les verbalisant.</p> <p>Le retour réflexif se manifeste lorsque l'élève réfléchit à son propre travail et à son apprentissage, aux étapes qu'il a entreprises au cours de différents processus qu'il met en œuvre, aux stratégies qu'il emploie ainsi qu'à ses propres façons de procéder, de penser, de réagir et d'agir à travers ces étapes. Analysant sa performance et encadré de près par son enseignant, il identifie et verbalise ses forces, ses limites et ses besoins, et se fixe de nouveaux buts.</p> <p>Le retour réflexif incite l'élève à tenir compte de ses connaissances et de ses expériences antérieures afin de valider, modifier ou ajuster ses actions futures. Bref, le retour réflexif « [c]'est revenir sur sa pratique, sur son action, sur sa manière d'agir ou d'apprendre. Elle peut avoir lieu pendant l'action [...], mais elle peut se faire a posteriori, dans des moments consacrés à ce retour réflexif [...] » (Balas-Chanel, 2014, p. 3).</p>
<p>Savoir-être</p>	<p>Le savoir-être est une manière d'être avec soi et les avec les autres.</p> <p>« En somme, le savoir-être correspond à tout ce que nous « savons être » au plan personnel : attitudes, besoins, valeurs dans notre interaction avec l'autre et avec l'environnement » (Gauvin et Laforge, 2006, p. 1).</p> <p>L'élève qui est emmené à réfléchir sur les différentes aptitudes qui contribuent à son savoir-être apprend à mieux se connaître en tant que personne et comme apprenant. Cette meilleure connaissance de soi occasionne une utilisation plus efficace et consciente de ses capacités, entraînant à son tour un sentiment croissant de confiance, d'aisance et de bien-être.</p>
<p>Schémas de connaissances antérieures</p>	<p>Les schémas de connaissances antérieures comprennent tous les apprentissages, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, et toutes les expériences antérieures de l'élève.</p> <p>Ils sont « des lots d'information utilisés par une personne pour comprendre un texte. Ils regroupent des concepts complexes relatifs à la culture, aux croyances, aux attentes, aux valeurs et aux expériences passées » (Zwiers, 2008, p. 63).</p> <p>Les schémas de connaissances antérieures sont nécessairement mobilisés par l'élève pour faire des prédictions ou des inférences, créer des liens, poser et se poser des questions et se créer des images mentales.</p>

<p>Séquence textuelle</p>	<p>La séquence textuelle se rapporte à la structure d'un texte. L'organisation des idées ou de l'information à l'intérieur d'une séquence textuelle se fait en fonction d'une intention, soit raconter, décrire, expliquer, convaincre, etc.</p> <p>Séquences textuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • séquence narrative (le schéma narratif); • séquence descriptive (prédominante dans les textes descriptifs, informatifs et les comptes rendus); • séquence explicative (prépondérante dans les textes explicatifs ou autres textes qui tentent d'éclaircir des phénomènes, des actions, des gestes, des causes à effet, des problèmes et solutions); • séquence argumentative (son but est de faire valoir son point de vue et de convaincre); • séquence d'énumération (procédures, démarches, listes, consignes, règlements); • séquence dialogale (entrevues, textos, pièces de théâtre, bandes dessinées).
<p>Stratégie</p>	<p>« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (Bégin, 2008, p. 53).</p>
<p>Stratégie de réflexion visuelle</p>	<p>La stratégie de réflexion visuelle consiste en une méthode pour mener une discussion au cours de laquelle l'élève est amené à examiner des représentations visuelles, à réfléchir à ce qu'il observe, à parler de ses observations et des idées qu'elles suscitent et à écouter celles des autres dans le but de coconstruire sa compréhension.</p> <p>Cette stratégie permet à l'élève de réfléchir de façon profonde sur des sujets ou des idées complexes tout en mettant à profit ses schémas de connaissances antérieures ainsi que ses capacités de résolution de problèmes par le biais de la réflexion critique.</p> <p>La stratégie de réflexion visuelle peut être appliquée à toute discipline scolaire (langues, mathématiques, sciences humaines, sciences, arts, etc.).</p>

<p style="text-align: center;">Survol</p>	<p>Le survol consiste à anticiper le contenu et la structure d'un texte à partir du repérage visuel d'éléments tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le titre, les sous-titres, les intertitres; • la couverture; • les illustrations; • la 4^e de couverture; • la table des matières; • la préface; • les chapitres; • les légendes; • les tableaux, graphiques et schémas; • les caractères (italique, gras, etc.); • les sections; • l'introduction; • la conclusion; • la liste d'hyperliens; • les mots soulignés qui mènent à des hyperliens; • etc. <p>En faisant le survol, l'élève fait des prédictions sur le contenu et accède à ses connaissances antérieures.</p>
<p style="text-align: center;">Texte</p>	<p>Le mot texte a désormais une définition élargie. Un texte 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 (ex. mots, chiffres, notes musicales, etc.).
<p style="text-align: center;">Texte courant et littéraire</p>	<p>Le texte courant est fonctionnel de nature et est lié à la réalité. Il a pour but :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de décrire des êtres ou des choses (descriptions, rapports, documentaire); • d'expliquer des phénomènes (reportages, articles d'encyclopédie); • d'indiquer comment faire quelque chose ou comment agir (consignes, recettes, règles de jeux); • d'influencer l'opinion des lecteurs (critiques de livre, textes d'opinion, éditoriaux); • d'illustrer des informations et des idées (diagrammes, tableaux, schémas); • de servir d'outil de référence (dictionnaires visuels, lexiques, fiches bibliographiques); • de transmettre des interactions verbales (conversations, saynètes, clavardage); • de raconter des histoires vraies (tels que les récits de vie, récits de voyage). <p>Le texte littéraire laisse libre cours à la fiction, à l'imaginaire et à la création. Il a pour but :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de raconter des histoires imaginaires (albums, romans, contes, légendes, nouvelles, journaux intimes); • d'utiliser le langage poétique ou de mettre en évidence en particulier le choix de mots, d'images et de sonorités (poèmes, chansons, acrostiches). <p>(Adapté de Chartrand et Simard, 2011).</p>

<p>Texte multimodal</p>	<p>Le texte multimodal se caractérise par la présence et l'utilisation simultanée d'une combinaison de divers modes de communication et de représentations tels que l'écriture, l'oral, le son, la musique, les chiffres, les symboles, les gestes, les images, le mouvement.</p>
<p>Transdisciplinarité</p>	<p>La transdisciplinarité représente « la mise en œuvre d'un travail commun engendr[ant] une complexité qui dépasse les cadres disciplinaires et implique le renforcement et/ou l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées. C'est donc là l'occasion d'utiliser les spécificités de chacune de ces disciplines pour atteindre ces objectifs communs (compétences transversales) » (Gaston, 2013, p. 24).</p> <p>Les compétences transversales, aussi appelées transdisciplinaires, sont développées à travers toutes les disciplines. Les compétences transdisciplinaires peuvent provenir de catégories telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la citoyenneté mondiale, l'innovation et la créativité, la connaissance de soi, etc.</p>
<p>Types et genres de textes</p>	<p>Les textes peuvent être de type :</p> <ul style="list-style-type: none"> • narratif (albums, romans, contes, légendes, nouvelles, journaux intimes); • poétique (poèmes, chansons, acrostiches); • descriptif (listes, descriptions, rapports, documentaires); • explicatif (reportages, articles d'encyclopédie, modes d'emploi); • argumentatif (critiques de livre, textes d'opinion, éditoriaux); • dialogal (conversations, saynètes, clavardage). <p>« Cette typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes. Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal » (Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse 2006, p. 18).</p>

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES



RÉFÉRENCES

- ALLÔ PROF. *Les marqueurs organisationnels*. <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1029.aspx>
(Consulté le 23 janvier 2014).
- ARCHAMBAULT, Jean, et Chantale RICHER. *Une école pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.
- BALAS-CHANEL, Armelle. « La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, n° 2, 2014, p. 28-49.
- BARTON, David, et Mary HAMILTON. « *La littératie : une pratique sociale* », *Langage et société*, vol. 3, n° 133, 2010, p. 45-62.
- 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. Accessible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>.
- CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (CCDMD). « *Organisateurs textuels* », Rubrique grammaticale. http://www.ccdmd.qc.ca/media/rubri_o_55Organisateurs.pdf
(Consulté le 23 janvier 2014).
- CHARTRAND, Suzanne-G. et SIMARD, Claude. *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Nouv. éd., Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2011.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier, 2001.
- DE LADURANTAYE, Roger. *Des stratégies pour faire apprendre*, [Notes de cours PED-860], Sherbrooke, Québec, Université de Sherbrooke, 2004. Accessible en ligne : <http://nadcou.cegep-rdl.qc.ca/mipec/document/Notes%20de%20cours%20PED-860.pdf>.
- DESNOYERS, Annie. *Les grammaires*, Montréal, Québec, Centre collégial de développement de matériel didactique, 2001.
- DIONNE, Anne-Marie. « Développer la littératie critique par l'analyse des représentations sexuées dans la littérature jeunesse », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 32, 2010.
- 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.
- GASTON, Stéphane. « Le travail en équipe, quelle réalité ? », *Technologie*, n° 188, 2013, p. 24-28.
Accessible en ligne : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5718/5718-188-p24.pdf>.
- GAUVIN, Clémence, et Émilienne LAFORGE. *Les habiletés de savoir être*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2006. Accessible en ligne : http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Habiletés_savoir_être-CGauvin_et_ELaforge-UQAT.pdf.
- LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN. « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale », *Mémoires du livre*, vol. 3, n° 2, 2012.
- LEGENDRE, Renald, dir. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005.
- LÉGER, Véronique. « Introduction à la nouvelle grammaire », *L'éducation, ça se partage!*
<http://blogue.education0312.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/grammaire-nouvelle.pdf>
(Consulté le 3 juin 2015).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- LENOIR, Yves. *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*, 2003. http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF (Consulté le 12 mars 2015).
- MANDIN, Lucille. *Devenir bilingue : langue, culture et identité en immersion française, guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française – Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC)*, Edmonton, University of Alberta, 2007. [Document inédit].
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Arts visuels, maternelle à 8^e année, cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2011.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Français langue première, secondaire 4 : littératures francophones, communication médiatique, programme d'études*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006.
- MANITOBA. ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *La langue au cœur du programme d'immersion française : une approche intégrée dans la pédagogie immersive*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2016.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. « the NCTE Definition of 21st Century Literacies ». <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition> (consulté le 24 février 2015).
- PERRENOUD, Philippe. *Compétences, langage et communication*, Genève, Université de Genève, 2000.
- PICCARDO, Enrica. *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*, 2014. http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf (Consulté le 10 octobre 2015).
- 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).
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC). *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC*, 2011. http://www.education.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=7412,137,107,81,1,Documents&MediaID=16598&Filename=PONC_Principes_directeurs_mai2011.pdf (Consulté le 23 janvier 2014).
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC). *Repenser l'évaluation en classe en fonction de buts visés*, 2^e éd., 2006. http://www.wncp.ca/media/39815/evaluation_classe.pdf (Consulté le 23 janvier 2014).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). « *Les composantes d'une grammaire du texte* », Programme d'études : le français, enseignement secondaire, Le Ministère.
- RÉMOND, Martine. *La métacognition : une composante de la compréhension*. <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Textes/TexteGenLaMetacognition.pdf> (Consulté le 15 mars 2016).
- ROEGIERS, Xavier. « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », *Forum-pédagogies*, 1999, p. 24-31.
- ROYER, Denis. « Essai de définition des domaines généraux de formation : concepts et réseau conceptuel », *Revue de la littérature*, Québec, Commission des programmes d'études, 2003.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

SASKATCHEWAN EDUCATION. *English Language Arts, Grade 5*, Regina, Saskatchewan, Saskatchewan Ministry of Education, 2010.

SERVICE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADA. « La communication orale à la base de la littératie », *Prologue*, 2012. http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/Prologue/Prologue_LaCommunicationOrale%20.pdf (Consulté le 3 février 2015).

TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

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

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).

ABOU GHANNAM, Anis, *et al.* « Grammaire : grammaire de texte », *L'Internet au service de l'enseignement du Français aux arabophones*, 2004. <http://www.lb.refer.org/berry/programme/texte.htm> (Consulté le 30 mars 2014).

AFFAIRES ÉTRANGÈRES CANADA ET COMMERCE INTERNATIONAL CANADA. *Campus virtuel : module d'apprentissage individuel sur les compétences de travail à l'international, l'écoute active*. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Repertoire/1277.pdf> (Consulté le 26 février 2015).

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, Le Ministère, 2012.

ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS-ILE-DE-FRANCE. *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2008.

ALLÔ PROF. *Le genre poétique*. <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1074.aspx> (Consulté le 30 mai 2014).

ALLÔ PROF. *Les marqueurs organisationnels*. <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1029.aspx> (Consulté le 23 janvier 2014).

ALLÔ PROF. *Le schéma de communication*. <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1001.aspx> (Consulté le 2 mai 2016).

ALLÔ PROF. *Les textes littéraires*. <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1048.aspx> (Consulté le 5 juin 2016).

ASSUNÇÃO BARBOSA, Lucia María de. « La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère », *Íkala*, vol. 12, n° 18, 2007. Accessible en ligne : <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488007.pdf>.

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. Accessible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume>.

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].

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- BERROUARD, Murielle. *Un cadre d'enseignement-apprentissage de stratégies de révision de texte auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans un cheminement particulier temporaire au secondaire : rapport de recherche*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2000.
- BISAILLON, Jocelyne. « Et si on enseignait la révision des textes! », *Québec français*, n° 75, 1989, p. 40-42.
- BLAIN, Raymond. « Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous ? », *Québec français*, n° 98, 1995, p. 22-25.
- BORGIA, Diane. *Le savoir-être : caractéristique essentielle au savoir-faire de l'intervenant*, 2011.
<http://www.dianeborgia.com/app/download/9666084319/Le+savoir-e%CC%82tre.pdf?t=1452098505>
(Consulté le 14 juin 2015).
- BOUDREAU, Henri. *L'évolution du être au savoir-être*.
<http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/ConferenceHBoudreau2.pdf> (Consulté le 14 juin 2015).
- BRITISH COLUMBIA. MINISTRY OF EDUCATION. « Français langue première, 3 », 2015.
<https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/francais-langue-premiere/3> (Consulté le 20 juin 2016).
- BRODEUR, V. « Comprendre le concept d'identité en orientation », dans *Orientation pour tous!*, [Blogue], 12 février 2013. <http://orientationpourtous.blogspot.ca/2013/02/comprendre-le-concept-didentite-en.html> (Consulté le 10 juin 2015).
- BYRAM, Michael, Geneviève ZARATE et Gerhard NEUNER. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Cedex, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
- CANIVET, Catherine. *Savoir-être à l'école : rapport et évaluation du projet*, Namur, Belgique, Université de Namur, 2011.
- CHARLEBOIS, Christelle. *Le développement du jugement esthétique chez l'étudiant universitaire en communication graphique : rapport de recherche*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2004. Accessible en ligne : <http://depositum.uqat.ca/293/1/christellecharlebois.pdf>.
- CHARTRAND, Suzanne-G. « Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial », *Correspondance*, vol. 18, n° 2, 2013.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et SIMARD, Claude. *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Nouv. éd., Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique Inc., 2011.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Cadre d'évaluation en lecture, Programme pancanadien d'évaluation (PPCE)*, Toronto, CMEC, 2008.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS. *L'éducation aux médias en 12 questions*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2010.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS. *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur, cadre général*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2013.
- DIONNE, Anne-Marie. « Développer la littératie critique par l'analyse des représentations sexuées dans la littérature jeunesse », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 32, 2010.
- DRUETTA, Ruggero. « Types de communication et types de textes », *Français univers*.
http://www.francaisunivers.unito.it/documents/types_druetta.pdf (Consulté le 6 septembre 2015).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- 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, 427 p.
- EGLI CUENAT, Mirjam. *Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre les langues étrangères – développements curriculaires récents en Suisse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2013.
- 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.
- GAGNON, Mathieu. « La transversalité de la pensée critique et des croyances épistémologiques : enjeux et complexité », *Actes du 2^e Colloque international francophone « Complexité 2010 : la pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations »*, Lille, France, les 31 mars et 1^{er} avril 2010, p. 1-18.
- GALILEO EDUCATIONAL NETWORK. « What Is Inquiry? », *Galileo.org*. <http://galileo.org/teachers/designing-learning/articles/what-is-inquiry/> (Consulté le 14 juin 2016).
- GAUTHIER, Clermont, et Maurice TARDIF, dir. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin, 2005.
- 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 6 février 2015).
- GRAY-CHARPENTIER, Mariannick. *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire*, Mémoire (M. Éd.), Université du Québec à Montréal, 2010.
- GRENIER, Stéfanny. *Dazibao : référentiel grammatical*, Québec, Modulo, 2008
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Français en immersion, programme d'études, 3^e année*, Charlottetown, Le Ministère, 2008.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Français en immersion, programme d'études, 4^e année*, Charlottetown, Le Ministère, 2010.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Français en immersion, programme d'études, 6^e année*, Charlottetown, Le Ministère, 2010.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Français immersion précoce, programme d'études, 8^e année*, Charlottetown, Le Ministère, 2009.
- INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES (IFADEM). *Livret 4 : Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer*, 2011. <http://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/madagascar-livret-4-mieux-comprendre-oral-ecrit.pdf> (Consulté le 4 mars 2015.)
- INSTANCE RÉGIONALE D'ÉDUCATION ET DE PROMOTION DE LA SANTÉ (IREPS). *Le cartable des compétences psychosociales*. <http://www.cartablecps.org/page-12-0-0.html> (Consulté le 4 avril 2015).
- JEWITT, Carey. « Multimodality in Literacy in School Classrooms », *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008, p. 241-267.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- KAEMPFER, Jean, et Filippo ZANGHI. « La perspective narrative », *Méthodes et problèmes*, Genève, Département de français moderne, 2003. Accessible en ligne : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/pnarrative/pnintegr.html>.
- KUNNEN, Saskia E., et Harke A. BOSMA. « Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 35, n° 2, 2006, p. 183-203.
- LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.
- LAFONTAINE, Lizanne, et Christian DUMAIS. « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », *Québec français*, n° 164, 2012, p. 54-56.
- LEBRUN, Monique, et Nathalie LACELLE. « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères*, n° 45, 2012, p. 81-95. Accessible en ligne : <http://reperes.revues.org/141>.
- LELEUX, Claudine, « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) », dans FERRY, Jean-Marc, et Boris LIBOIS, dir. *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003, p. 111-128. (Philosophie et Société).
- LOWE, Anne. « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, 2002, p. 220-240.
- LYCÉE MUNICIPAL D'ADULTES DE LA VILLE DE PARIS. « Les formes de discours ou types de texte », *Lycée municipal d'adultes de Paris*. http://www.lyceedadultes.fr/sitepedagogique/documents/francais/francais1L/07_les_formes_de_discours.pdf (Consulté le 11 avril 2015).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Ensemble multimédia : interagir avec aisance et précision à l'oral*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2013.
- 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.
- 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, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Français langue première, secondaire 4, Littératures francophones, Communication médiatique, programme d'études*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2006.
- 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 D'ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Fondements pour apprendre et parler une autre langue : le Programme d'immersion française*, 2^e édition, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2014.
- MARTINS GIL, Deolinda. *La séquence dialogale*. <http://www.prof2000.pt/users/deogil/fran/sequences/dialogaleexplication.htm> (Consulté le 13 avril 2015).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- METROPOLITAN EDMONTON REGIONAL FRENCH IMMERSION PROGRAMS (MERFIP). *Cadre de référence pour l'enseignement de la lecture, maternelle à la 6^e année*, Edmonton, MERFIP, 2012. Accessible en ligne : http://engagingstudents.blackgold.ca/files/7413/3217/9663/MERFIP_Cadre_de_reference_-_lecture.pdf.
- MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs, avec la collaboration de Micheline Voynaud*, Montréal, Québec, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- NANTHASILP, Sukanya. « Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue », 2004. http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/DamrongJan_June2004/article24.pdf. (Consulté le 3 mars 2015).
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études du cours de français – Immersion, maternelle à la 3^e année*, Halifax, Le Ministère, 2006.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français, 2^e année - Immersion*, Halifax, Le Ministère, 2012.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études du cours de français, Immersion précoce, 7^e, 8^e, et 9^e années*, Halifax, Le Ministère, 2004.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes de français langue seconde, Français – Immersion, 4^e à la 6^e année*, Halifax, Le Ministère, 2008.
- NOYAU, Colette. « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », dans ELAN, dir. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, 2014.
- OFFICE NATIONAL DU FILM DU CANADA. « Studio Stopmo : atelier d'animation image par image, leçon 1 », http://onf-nfb.gc.ca/medias/download/documents/pdf/studiostopmo_L1.pdf (Consulté le 14 juillet 2015).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Écrire pour apprendre », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 25, 2012.
- 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 en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 5 : la communication orale*, Toronto, Le Ministère, 2007.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 7 : l'écriture*, Toronto, Le Ministère, 2008.
- PASCUAL, Sylvain. « Connaissance de soi : les valeurs morales », *Ithaque coaching*, 2010. <http://www.ithaquecoaching.com/articles/connaissance-de-soi-les-valeurs-morales-1470.html> (Consulté le 20 mars 2015).
- PATENAUDE, Valérie. *Étude descriptive des stratégies d'interaction employées par les apprenants adultes débutants en FL2*, Mémoire (M.A.), Université du Québec à Montréal, 2009.
- PICCARDO, Enrica. *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*, 2014. [http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_\(CSC605_Research_Guide_English\)_01.pdf](http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_(CSC605_Research_Guide_English)_01.pdf) (Consulté le 10 octobre 2015).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- PROSCOLLI, Argyro. « Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage », *Actes du 8^e congrès de l'Association internationale pour la recherche interculturelle*, Genève, 24 au 28 septembre 2001. <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/ProscolliA.pdf> (Consulté le 5 mars 2015).
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC). *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC*, 2011. http://www.education.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=7412,137,107,81,1,Documents&MediaID=16598&Filename=PONC_Principes_directeurs_mai2011.pdf (Consulté le 23 janvier 2014).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. « Français, langue seconde (programme enrichi) : démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production ». http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/francais2/index.asp?page=integree2 (Consulté le 14 novembre 2014).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, Québec, Le Ministère, 2014.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, Français, langue seconde (programme de base), secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère, [s.d.]. Accessible en ligne : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/5c_QEP_FLS_FrancBase.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages au secondaire, Anglais, langue seconde*, Montréal, Le Ministère, 2009. Accessible en ligne : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/anglaisSec/pdf/angSec_sectionCom.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Progression des apprentissages, Français, langue seconde (Programme d'immersion)*, Montréal, Le Ministère, 2009. Accessible en ligne : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francais2/pdf/fraSec2_sectionCom.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, Montréal, Le Ministère, 2011.
- RABY, Carole, et Sylvie VIOLA, dir. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*, Anjou, Éditions CEC, 2007.
- 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*, London, Ontario, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009. Accessible en ligne : http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_rechercheurs.pdf.
- « Révisions pour le lycée : les points de vue du narrateur, les débuts in medias res, etc. », *Copiedouble*. <http://www.copiedouble.com/content/révisions-pour-le-lycée-les-points-de-vue-du-narrateur-les-débuts-medias-res-etc> (Consulté le 10 juin 2016).
- ROBERGE, Julie. « Écrire pour apprendre », *Correspondance*, vol. 18, n° 3, 2013.
- ROEGERS, Xavier. « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », *Forum-pédagogies*, 1999, p. 24-31.
- RONDIER, Maïlys. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 3, 2004, p. 475-476.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- ROY, Sylvie. « Not Truly, Not Entirely... Pas comme les Francophones », *Canadian Journal of Education*, vol. 33, n° 3, 2010, p. 541-563.
- ROYER, Denis. « Essai de définition des domaines généraux de formation, concepts et réseau conceptuel », *Revue de la littérature*, Québec, Commission des programmes d'études, 2003.
- SASKATCHEWAN EDUCATION. *English Language Arts, Grade 5*, Regina, Saskatchewan, Saskatchewan Ministry of Education, 2010.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE. « 8. Stratégies d'interaction selon le processus ». https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/domc8.html (Consulté le 17 juillet 2015).
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Compréhension orale ». <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/ccom06.html> (Consulté le 17 juillet 2015).
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Immersion française : maternelle, Régina*, Le Ministère, 2015.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Immersion française : première année*, Régina, Le Ministère, 2015.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Immersion française : deuxième année*, Régina, Le Ministère, 2015.
- SAUER, Esther, et Victor SAUDAN. *Aspects d'une didactique du plurilinguisme : propositions terminologiques, base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères*, Freiburg, Passerpartout, 2008.
- SAUL, John Ralston. *French Immersion Students: Proud, Engaged, Global Citizens*, Winnipeg, Manitoba, 2011. [Discours-programme d'une présentation à la conférence « French Immersion Students in Manitoba », le 18 mars 2011, Winnipeg].
- SIMARD, Claude, et Suzanne-G. CHARTRAND. *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2011.
- SKAYEM, Hady. « Analyser un texte », *EspaceFrançais.com*. <http://www.espacefrancais.com/analyser-un-texte/> (Consulté le 3 décembre 2014).
- SKAYEM, Hady. « Genres littéraires : le roman : analyser un roman », *EspaceFrançais.com*. <http://www.espacefrancais.com/analyser-un-roman/> (Consulté le 3 décembre 2014).
- SORIN, Noëlle. *Prise en compte du jugement esthétique dans la compétence à apprécier des œuvres littéraires au Québec*. http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/noelle-sorin-prise-en-compte-du-jugement-esthetique-dans-la-competence-a-apprecier-des-153uvres-litteraires-au-quebec/at_download/file (Consulté le 20 mars 2015).
- TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Français en immersion à l'intermédiaire, 7^e, 8^e, 9^e années, programme d'études (ébauche)*, St. John's, Le Ministère, 2012. Accessible en ligne : http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/7e/francais_en_immersion_a_l_intermediaire_septembre_2012.pdf
- TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le développement des compétences en orthographe en immersion française, primaire et élémentaire*, St. John's, Le Ministère, 2010.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « Développer les outils intellectuels pour la pensée critique », *TC2*.
https://tc2.ca/uploads/PDFs/Coïn_des_conseils/developper_outils_intellectuels.pdf
(Consulté le 10 avril 2015).
- 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 10 avril 2015).
- TISSERON, Serge. « Empathie : le danger des mystifications », *La revue du cube*.
<http://www.cuberevue.com/empathie-le-danger-des-mystifications/23> (Consulté le 14 avril 2015).
- 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.
- TOUPIOL, Gérard, dir. *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*,
Paris, Retz, 2006.
- VIENNAU, Raymond. *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 2005.
- VISUAL THINKING STRATEGIES. Page d'accueil. <http://www.vtshome.org/> (Consulté le 15 janvier 2016).
- VYGOTSKY, Lev-Semenovitch. *Pensée et langage*, 2^e éd., traduction de Françoise Sève, Paris, Éditions sociales,
1985.
- WELLS, C. Gordon, éd. *Learning through Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge,
Cambridge University Press, 1981.
- 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