

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

Document d'appui
à l'intention des enseignants

Programme d'immersion
française

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

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

Programme d'immersion française

2017

Éducation et Formation Manitoba

Données de catalogage avant publication — Éducation et Formation Manitoba

448.24076 Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires : compréhension en lecture et écriture de textes informatifs, 8^e année : document d'appui à l'intention des enseignants : programme d'immersion française.

Inclut des références bibliographiques.

ISBN-13 : 978-0-7711-3639-9

ISBN-10 : 0-7711-3639-0

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

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

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

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

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

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

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

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

TABLE DES MATIÈRES

Section 1 : Introduction	1
Aperçu de la politique de l'évaluation au niveau des années intermédiaires	3
Section 2 : Évaluation en classe	5
Évaluation formative	7
Évaluation sommative	8
Ressources pour l'évaluation en classe	9
Section 3 : Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs	11
Raison d'être des compétences de base en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs	13
Compréhension en lecture	14
Orientations générales	14
Questions essentielles	14
Rapport provincial sur la performance de l'élève	16
Modèle du rapport provincial	17
Textes points de repère et tâches-types pour la compréhension en lecture	18
Premier texte <i>Bienheureux les paresseux!</i>	19
Deuxième texte <i>Il y avait un chien</i>	23
Tâches-types pour : <i>Bienheureux les paresseux!</i>	25
Tâches-types pour : <i>Il y avait un chien</i>	27
Ressources pour la compréhension en lecture	28
Écriture de textes informatifs	29
Rapport provincial sur la performance de l'élève	30
Modèle du rapport provincial	31
Copies-types pour l'écriture de textes informatifs	32
Première copie-type	33
Deuxième copie-type	35
Troisième copie-type	37
Ressources pour l'écriture de textes informatifs	39
Section 4 : Utilisation des données d'évaluation sommative	41
Salle de classe	43
École et division scolaire	43
Province	44
Section 5 : Références	45
Évaluation en classe	47
Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs	48

SECTION 1 : INTRODUCTION

Aperçu de la politique de l'évaluation au niveau des années intermédiaires3

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

SECTION 2 : ÉVALUATION EN CLASSE

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

ÉVALUATION EN CLASSE

Évaluation formative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Évaluation sommative

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

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

Ressources pour l'évaluation en classe

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

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

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

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

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

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

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

Éducation et Formation Manitoba.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Raison d'être des compétences de base en compréhension en lecture et en écriture de textes informatifs.....	13
Compréhension en lecture.....	14
Orientations générales.....	14
Questions essentielles.....	14
Rapport provincial sur la performance de l'élève.....	16
Modèle du rapport provincial.....	17
Textes points de repère et tâches-types pour la compréhension en lecture.....	18
Premier texte <i>Bienheureux les paresseux!</i>	19
Deuxième texte <i>Il y avait un chien</i>	23
Tâches-types pour : <i>Bienheureux les paresseux!</i>	25
Tâches-types pour : <i>Il y avait un chien</i>	27
Ressources pour la compréhension en lecture.....	28
Écriture de textes informatifs.....	29
Orientations générales.....	29
Rapport provincial sur la performance de l'élève.....	30
Modèle du rapport provincial.....	31
Copies-types pour l'écriture de textes informatifs.....	32
Première copie-type.....	33
Deuxième copie-type.....	35
Troisième copie-type.....	37
Ressources pour l'écriture de textes informatifs.....	39

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

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

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

COMPRÉHENSION EN LECTURE

Orientations générales

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

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

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

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

Questions essentielles

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

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

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

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

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

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

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

RAPPORT PROVINCIAL SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE

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

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

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

MODÈLE DU RAPPORT PROVINCIAL

French Immersion Program
January 20__

Provincial Report on Student Performance
Grade 8
Reading Comprehension and Expository Writing in French

Student Name: _____
School Name: _____

In accordance with Manitoba Education and Training policy, the purpose of this assessment is to inform parents/guardians of their child's level of achievement compared to mid-grade provincial criteria in Reading Comprehension in French (*Compréhension en lecture*) and Expository Writing in French (*Écriture de textes informatifs*).

This report is not based on a single test, but on evidence of your child's achievement over the first several months of the school year as part of the normal teaching and learning process. Documents relating to this assessment are available online at: <www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/myreporting.html>.

Reading Comprehension in French (*Compréhension en lecture*)

Competency	Levels of Performance		
Student comprehends a variety of grade-level texts (fiction and non-fiction).	Not Meeting Mid-Grade 8 Level of Performance	Approaching Mid-Grade 8 Level of Performance	Meeting Mid-Grade 8 Level of Performance
Student understands key ideas and messages in a variety of texts.	<input type="checkbox"/> Demonstrates a limited understanding of key ideas and messages.	<input type="checkbox"/> Understands key ideas and messages more easily in some texts than in others.	<input type="checkbox"/> Understands key ideas and messages in familiar and unfamiliar texts.
Student interprets a variety of texts.	<input type="checkbox"/> Demonstrates a limited ability to make connections between texts and prior knowledge or to draw conclusions.	<input type="checkbox"/> Interprets texts, with familiar content or forms, by connecting with prior knowledge to make inferences and draw conclusions.	<input type="checkbox"/> Interprets a variety of texts by connecting reading with prior knowledge to make inferences and draw conclusions.
Student responds critically to a variety of texts.	<input type="checkbox"/> Expresses personal opinions with limited support from texts and other sources.	<input type="checkbox"/> Develops own ideas and point of view with some support from texts.	<input type="checkbox"/> Selects and integrates information, ideas, and points of view from texts and other sources to expand and support thinking.



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

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

Toutefois, pour évaluer le niveau de performance en *Compréhension en lecture* de ses élèves en janvier, les enseignants pourront utiliser comme points de repère les textes qui sont dans ce document (pages 19 à 24) ainsi que les tâches et les éléments de réponses qui les accompagnent (voir les tâches-types aux pages 25 à 27).

Premier texte



LE MONDE ANIMAL

Bienheureux les paresseux !

Dans le dense feuillage de la forêt tropicale, une créature à crochets et au poil rempli d'algues vit au ralenti. Découvrez le paresseux en compagnie de la vétérinaire Isabelle Picard.



En deux temps, zéro mouvement

Le paresseux, sur son arbre perché, consacre la majorité de son temps à dormir. Éveillé, ses gestes sont si lents qu'on croirait voir un film au ralenti lorsqu'on l'observe.

Pour le paresseux, jamais d'excès de vitesse : il se déplace d'à peine quelques mètres par jour. Même les battements de son cœur, sa respiration et sa digestion sont lents. La lenteur serait-elle le secret pour vivre plus longtemps ? Peut-être, puisque le paresseux peut vivre jusqu'à 40 ans ! Pour un mammifère de sa taille, c'est très vieux.

En route vers le Costa Rica !

Quoi de plus excitant qu'un stage en médecine vétérinaire au Costa Rica ? Pour moi, c'était la meilleure façon de nourrir ma passion pour les animaux et de découvrir un animal fascinant et si peu connu.

Je me suis rendue au Centre de réadaptation des paresseux appelé Avianos del Caribe. J'y ai rencontré Luis et Judy Arroyo, des gens passionnés par les paresseux.

Dans la région, Luis et Judy sont bien connus. Ils consacrent leur vie à soigner les animaux blessés ou orphelins. Lorsqu'on trouve un paresseux dans le besoin, c'est à eux qu'on le confie.

Isabelle Picard

Buttercup dans mes bras. Elle adore les câlins ! C'est avec cette jeune orpheline que tout a commencé à Avianos del Caribe.

SUITE

MARS 2005 **17**

LE MONDE ANIMAL

© Smithsonian Institution

Un des ancêtres du paresseux, le **paresseux terrestre géant**, atteignait la taille d'un éléphant. Le paresseux est le descendant d'une grande famille comprenant les tatous et les fourmiliers.

Portrait du paresseux

TAILLE
50 cm, en moyenne

POIDS
Environ 5 kg

RÉGIME ALIMENTAIRE
Feuilles, bourgeons, petites branches, fruits, petites proies (œufs, oisillons, lézards, etc.)

DURÉE DE SA VIE
Environ 12 ans dans la nature. Jusqu'à 40 ans en captivité parce qu'il est protégé.

PRÉDATEURS
Grands félins, serpents et oiseaux de proie.

MOYENS DE DÉFENSE
Rapides coups de griffes peu efficaces. **Camouflage** : des algues donnent une teinte verte à son pelage. Ce pelage contient aussi des papillons et des scarabées !

HABITAT
Forêt tropicale de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud

Des algues le rendent vert

Ne t'étonne pas du teint verdâtre du paresseux ; c'est à cause des algues qui poussent dans son pelage. Ce camouflage et son immobilité le rendent presque introuvable.

Un animal très « branché »

Le paresseux passe son temps suspendu aux plus hautes branches des arbres. Il ne voit aucun problème à manger, dormir, s'accoupler et même donner naissance aux petits là-haut. Au sol, il ne peut que ramper très maladroitement.

Les muscles de ses pattes et ses grands doigts, en forme de crochets, ne sont pas faits pour supporter son poids. Il a deux fois moins de masse musculaire que les autres mammifères. L'animal descend donc très rarement au sol.

Face à un jaguar, un serpent ou un oiseau de proie, le paresseux n'a que le camouflage comme moyen de défense. C'est un animal très vulnérable. Contrairement à la plupart des proies, la fuite n'est pas une option pour lui ! C'est pourquoi il vit beaucoup moins longtemps dans la nature qu'en captivité, où il est protégé.

Patience ma chérie, j'arrive dans quatre jours !

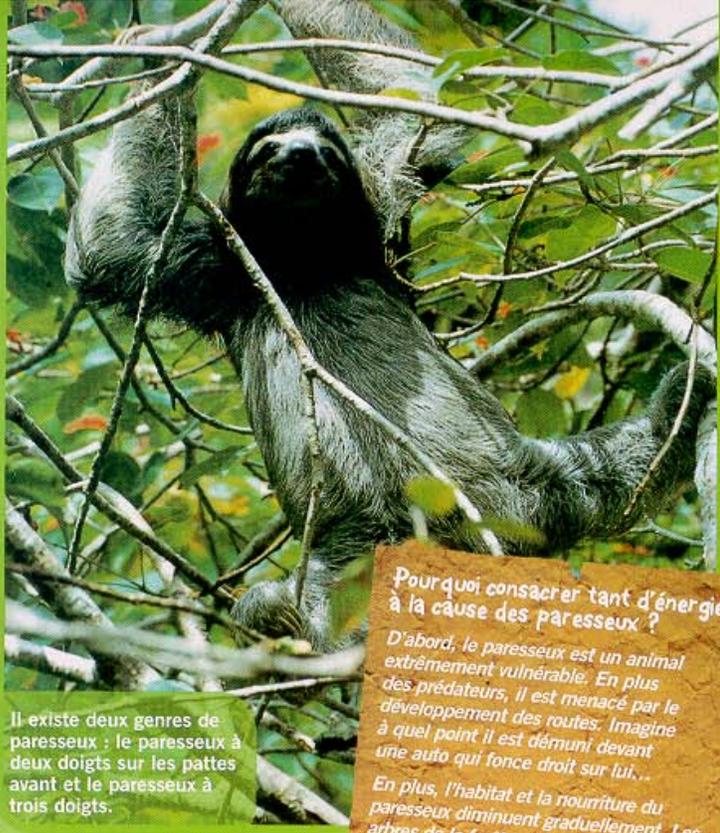
Les expériences amoureuses de Buttercup, la vedette d'Aviarios del Caribe, en disent long sur la difficulté de se trouver un partenaire. Cette paresseuse du Centre a beau prendre sa plus jolie voix pour lancer des cris plaintifs, elle attend chaque fois quelques jours avant qu'un mâle ne pointe le bout de son museau !

Il défèque une seule fois par semaine

Le paresseux est loin d'être un « pisse-minute »... Il ne quitte sa branche qu'une fois par semaine pour faire ses besoins. Il peut perdre alors le quart de son poids !

Autant le paresseux est heureux accroché à sa branche, autant il est mal à l'aise et vulnérable au sol.

18 LES DÉBROUILLARDS



Il existe deux genres de paresseux : le paresseux à deux doigts sur les pattes avant et le paresseux à trois doigts.

hors de la forêt. Et même à portée de vue, le paresseux prend encore des heures pour arriver jusqu'à Buttercup.

**cool!
RELAX!**

Comme la vache, le paresseux a quatre estomacs

Sa nourriture se compose surtout de feuilles, de bourgeons, de petites branches et de fruits. Parfois, il capture aussi de petites proies, comme des oisillons. Comme sa vue est mauvaise, le paresseux trouve sa nourriture grâce à son odorat. Fidèle à lui-même, il mange peu et digère très lentement.

Pourquoi consacrer tant d'énergie à la cause des paresseux ?

D'abord, le paresseux est un animal extrêmement vulnérable. En plus des prédateurs, il est menacé par le développement des routes. Imagine à quel point il est démuni devant une auto qui fonce droit sur lui...

En plus, l'habitat et la nourriture du paresseux diminuent graduellement. Les arbres de la forêt tropicale, essentiels à sa survie, sont coupés un à un et tombent sous ses yeux.

Enfin, le paresseux est très mal connu. Les Costariciens, comme les étrangers, connaissent mal l'animal et y sont peu sensibles. Cet animal semble aussi banal pour eux qu'un moineau pour nous. C'est pourquoi, à Aviaros del Caribe, on organise des rencontres entre les visiteurs et les paresseux.

Un cas unique pour les scientifiques !

Tu l'as constaté, le paresseux possède des caractéristiques uniques. Pour nous, les scientifiques, cet animal est une vraie mine d'or. Son métabolisme exceptionnellement lent reste un mystère, tout comme son physique, spécialement adapté pour se suspendre aux branches. Un énorme travail de recherche reste à faire pour mieux comprendre ce mammifère.

Isabelle

Texte et photos : Isabelle Picard
Illustrations : Jacques Goldstyn

Note :

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

Il y avait un chien aux pages 23-24

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

Téléphone : 1 204 945-6926

Sans frais : 1 800 282-8069, poste 6926

Tâches-types pour : Bienheureux les paresseux

Texte et photos : Isabelle Picard

Illustrations : Jacques Goldstyn

Article de revue

Mise en situation proposée :

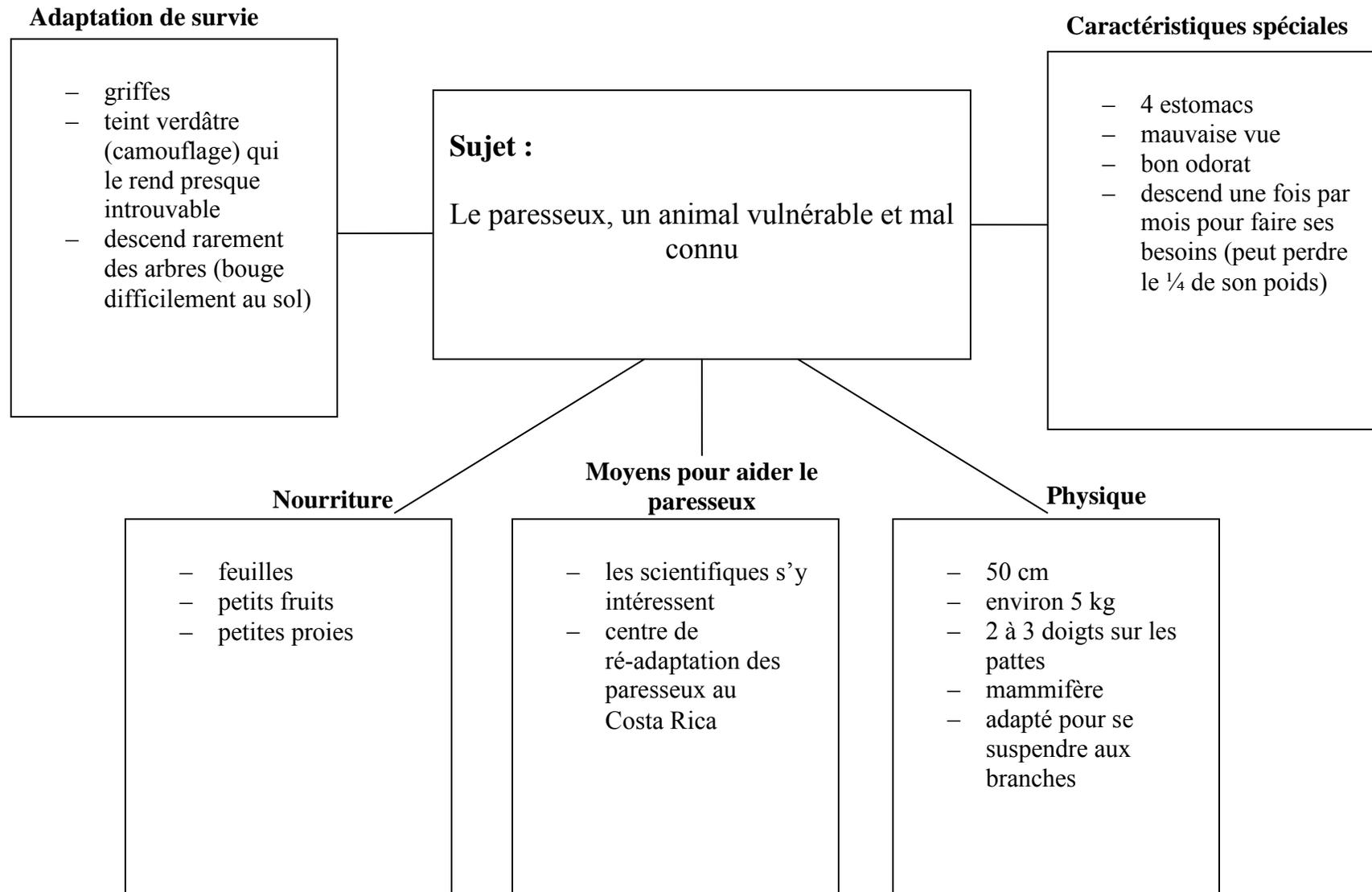
- Discuter des images que le mot « paresseux » évoque pour le lecteur.
- Évoquer ce que l'expression « sauvegarder une espèce vulnérable » veut dire.

Les élèves peuvent discuter de leurs idées et les noter dans leur journal de réflexions avant, pendant et après la lecture.

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève, entre autres des tâches de reconstruction du sens du texte et de construction de sens à partir du texte, pour amener l'élève à prolonger sa réflexion et à aborder des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8^e année sont proposés.

- **Reconstruire** le sens du texte dans un schéma fourni par l'élève (*l'élève fournit un schéma dans lequel il indique les idées principales et secondaires de l'article*).
- **Expliquer comment** le paresseux porte bien son nom? (*toute réponse qui rend l'idée que c'est parce qu'il dort beaucoup et qu'il bouge très lentement, que même ses battements de cœur, sa respiration et sa digestion sont lents*).
- « Enfin, le paresseux est très mal connu. Les Costariciens, comme les étrangers, connaissent mal l'animal et y sont peu sensibles. C'est pourquoi, à Aviarios del Caribe, on organise des rencontres entre les visiteurs et les paresseux. », p.19. **Expliquer pourquoi** on organise des rencontres entre les visiteurs et les paresseux (*toute réponse plausible, par exemple : on croit que si on fait connaître la situation de vie des paresseux, les gens seront plus disposés à faire ce qu'il faut pour les protéger*).
- Même si le titre de l'article laisse entendre que tout est bien pour le paresseux (bienheureux), **démontrer l'autre côté de la médaille – un autre point de vue** (*toute réponse qui rend l'idée que le paresseux est très vulnérable face à ses prédateurs*). Y a-t-il une **contradiction** entre le titre et son contenu?
- **Discuter** de l'importance de protéger les animaux vulnérables (*sujet de recherche, débat, production écrite sur les espèces vulnérables ou sur certaines personnes, telle Jane Goodall, qui ont travaillé à faire connaître les difficultés des espèces vulnérables*).
- **Discuter** des valeurs sociales et culturelles associées à la paresse.

Exemple de schéma pour : Bienheureux les paresseux



Tâches-types pour : Il y avait un chien Un conte

Extrait de textes réunis par Muriel Bloch - *365 contes des pourquoi et des comment*

Mise en situation proposée :

- Évoquer les qualités recherchées chez un ami?

Les élèves peuvent discuter de leurs idées et les noter dans leur journal de réflexions avant, pendant et après la lecture.

Voici quelques tâches qui permettent de vérifier la compréhension de l'élève, entre autres des tâches de reconstruction du sens du texte et de construction de sens à partir du texte, pour amener l'élève à prolonger sa réflexion et à aborder des questions essentielles. Des éléments de réponses qui correspondent aux attentes pour la mi-8^e année sont proposés.

- **Dégager le message** de ce conte (*toute réponse de portée universelle en lien avec le texte, par exemple : parfois il faut chercher longtemps avant de trouver un bon ami; il est préférable de se lier d'amitié avec qui on a des dons respectifs à partager; il est préférable de ne pas juger l'autre avant d'avoir vu la vie selon sa perspective*).
- **Expliquer comment** le chien fait preuve de courage dans sa recherche « d'un bon ami » (*toute réponse qui rend l'idée qu'il ne se décourage pas lorsque plusieurs animaux à qui il demande l'amitié se révèlent, selon lui, trop peureux; donc, il continue sa recherche en gardant espoir qu'il va trouver un animal courageux avec qui se lier d'amitié*).
- **Expliquer le rôle** de la répétition dans ce conte (*toute réponse justifiée, par exemple : la répétition amène le lecteur à sympathiser avec le personnage du chien et à l'accompagner dans sa quête d'un ami*).
- **Discuter** du concept de la **sur-généralisation**.
- **Réagir** au texte en faisant part de ses opinions au sujet de la **sur-généralisation** du chien qui dit « L'homme n'a peur de rien » (*toute réaction aux perspectives issues des besoins particuliers des personnages, par exemple le lièvre a besoin d'être discret pour survivre*).
- **Réagir** au défi de trouver un bon ami (*toute réaction – les peurs, les joies, etc. – qui approfondit le défi d'avoir une amitié qui va permettre à chacun de s'épanouir, d'être heureux, de développer ses talents, etc.*). C'est un sujet possible de production écrite.
- **Pour démontrer de l'empathie**, qu'est-ce que le chien aurait pu se dire relativement à chacun des personnages au lieu de penser qu'ils étaient peureux?

Ressources pour la compréhension en lecture

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation en lecture et en écriture, Français langue seconde-immersion, 8^e année*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française. (Document à paraître en septembre 2006)

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 8^e année, Programme d'études – Document de mise en œuvre*, 1997, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.

Éducation et Formation Manitoba. Programme d'études : cadre curriculaire, Français maternelle à la 8^e année, Programme d'immersion française, 2016, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.

ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS

Orientations générales

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

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

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

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

RAPPORT PROVINCIAL SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE

Le rapport provincial sur la performance de l'élève pour *l'Écriture de textes informatifs* qui se trouve à la page 31, présente :

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

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

MODÈLE DU RAPPORT PROVINCIAL

Expository Writing in French (*Écriture de textes informatifs*)

Student Name: _____

Competency	Levels of Performance		
Student writes expository texts for a variety of audiences and purposes (to inform, describe, explain, persuade, state an opinion, etc.).	Not Meeting Mid-Grade 8 Level of Performance	Approaching Mid-Grade 8 Level of Performance	Meeting Mid-Grade 8 Level of Performance
Student generates, selects and organizes ideas to support reader's understanding.	<input type="checkbox"/> Ideas are undeveloped or off topic; no overall organization (opening, body, conclusion) is employed.	<input type="checkbox"/> Ideas are adequate and on topic; overall organization is evident; inconsistent organization of supporting details.	<input type="checkbox"/> Ideas are on topic and well developed; organization of details supports reader's understanding.
Student chooses language (word choices and sentence patterns) to make an impact on the reader.	<input type="checkbox"/> Word choices and sentence patterns result in little or no impact on the reader.	<input type="checkbox"/> Word choices and sentence patterns have some impact on the reader.	<input type="checkbox"/> Word choices and sentence patterns have a definite impact on the reader.
Student uses conventions (spelling, grammar and/or punctuation) and resources (spell-checker, thesauruses, dictionaries, etc.) to edit and proofread to make meaning clear.	<input type="checkbox"/> Frequent spelling and grammatical errors detract from the understanding of texts.	<input type="checkbox"/> Errors in use of conventions detract from overall impression, but the meaning is evident.	<input type="checkbox"/> Conventions are applied consistently; errors may exist but do not affect meaning or overall impact.
Comments (optional) Teacher Signature: _____		Student Reflections and Goals (optional) 	

Principal Signature: _____

School Name: _____



COPIES-TYPES POUR L'ÉCRITURE DE TEXTES INFORMATIFS

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

Les textes authentiques d'élèves, présentés aux pages 33 à 38, fournissent des points de repères aux enseignants qui sont responsables de l'évaluation des compétences de base en écriture des élèves du programme scolaire d'immersion française, 8^e année.

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

Trois textes sont présentés, soit :

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

Première copie-type

Rétroaction à un texte d'élève qui atteint le niveau de performance pour la mi-8^e année

Destinataire : les parents

Intention : convaincre ses parents de lui permettre de se faire percer la lèvre

Effet possible sur le lecteur : Le lecteur ressent que l'auteure a tenu compte des besoins de ses parents; elle a présenté des arguments assez solides.

Le 19 janvier 2006

Mes chères parents,

J'ai quelque chose à vous demander. Je voulais avoir la permission de percer un trou directement sous ma lèvre. Cela va parfaitement avec mon style, et c'est difficile à voir à première vue! C'est quelque chose que je voulais pour un long temps, mais je pensais que vous allez dire non, et donc j'ai je vais essayer de vous convaincre. Il y a une multitude de raisons pour laquelle je pense que c'est juste que je puisse faire cela. Par exemple, le prix n'est pas un problème, cela ne va pas interrompre mon métier, et c'est sanitaire en plus! Je peux vous garantir que vous allez chanter une nouvelle mélodie après que je justifie mon opinion!

Premièrement, percer sous ma lèvre n'est pas trop chère. En effet, mon nez était 85.00\$, avec le bijou vrai, je crois que cela va être d'environ 75.00\$ à 90.00\$, qui est un prix excellent pour le service de bonne qualité! Par ailleurs, j'offre maintenant de payer, comme je ne pensais pas que vous aimeriez payer. Quelle solde, maman et papa!

Cela n'est pas la seule raison! Ainsi que vous voulez que j'ai un métier professionnel et certaine et que les gens n'aiment pas les trous dans le corps, mais moi, je suis absolument sûr que je suis née pour être dans des spectacles, pour chanter et être comédienne. Eh bien vous vous demander si on peut la voir dans l'audience. Bien sûr que je peux enlever le bijoux pour deux heures, et personne ne doit pas savoir que c'était là! Je crois qu'il y a beaucoup

Exemple de **rétroaction** qui décrit en quoi ce texte répond aux attentes au niveau des idées et de l'organisation.

L'introduction

Le sujet est annoncé : il s'agit de convaincre tes parents de t'accorder la permission de percer un trou sous ta lèvre.

Dès le début, tu indiques que tu traiteras de trois idées principales :

- du coût de la procédure
- de l'effet sur une future carrière
- de préoccupations hygiéniques

Le ton est humoristique et se veut rassurant vis-à-vis les préoccupations de tes parents : « vous allez chanter une nouvelle mélodie ».

Le lecteur veut continuer sa lecture.

Idée principale :

le coût de la procédure

- pas plus cher que pour faire un trou dans le nez
- elle va payer elle-même

Tu tiens compte de tes destinataires car tu les interpelles à la fin du paragraphe.

Idée principale :

peu d'effet négatif sur une future carrière

- entrevoit une carrière dans le monde du spectacle qui est plus réceptif au perçage
- possibilité d'enlever le bijoux au travail

d'acteurs qui font cela, et avec un peu d'ingéniosité, on peut en trouver des autres méthodes. En tout cas, tous les rock-stars ont eux percé des choses!

Je peux sympathiser avec votre concerné, comme il y en a plusieurs magasins à Winnipeg, et même partout, qui ne sont pas stériles, mais écoutez maman et papa! Conséquemment, tout le monde sait que (boutique) est nettoyé constamment, et vraiment stérile. Ils utilisent une aiguille pour chaque trou, comme ils devraient, et même comme c'est dans un emballage, ils les stérilisent encore. Les perceurs nettoient chaque fois aussi le bijoux, et la contraction qui retient l'aiguille. C'est extrêmement propre!

En fin, je pense que j'ai dressé un assez extensive liste de pourquoi je veux percer sous ma lèvre, et comment le percement prend place. Pour un prix formidable, je peux travailler pour qu'est-ce que je veux et être indépendant, continuer de chasser mes aspirations, et je peux aussi vous assurer que c'est propre pour ma santé. En somme, comme vous êtes de bonne humeur, est-ce que je peux conduire au magasin?!

Recevez, maman et papa, mes meilleurs salutations,

Votre fille

Idée principale :
préoccupation vis-à-vis les conditions sanitaires des boutiques de perçage

- elle affirme avoir trouvé une boutique propre qui stérilise ses instruments

Tu continues de tenir compte de tes destinataires car tu les interpelles « mais écoutez maman et papa » sentant venir peut-être, une objection forte.

Le lecteur sent qu'il y a un dialogue entre toi et tes parents.

Conclusion :

Tu reprends des mots-clé de l'introduction tels « prix formidable », « propre pour ma santé ».

De plus, tu fais appel aux valeurs que tes parents t'ont sûrement communiquées : l'indépendance et l'importance de « continuer de chasser ses aspirations ».

Tu tiens compte de tes destinataires et tu maintiens un ton humoristique jusqu'à la fin.

Au niveau des idées, de l'organisation et de l'impact sur le lecteur, ce texte atteint le niveau de performance pour la mi-8^e année.

Au niveau de la qualité du français, ce texte atteint le niveau de performance pour la mi-8^e année. Cependant, un aspect de la langue qui pourrait être travaillé est le temps des verbes tels le présent, le passé composé et l'imparfait et bien sûr, certaines tournures de phrases peuvent être améliorées.

Deuxième copie-type

Rétroaction à un texte d'élève qui atteint presque le niveau de performance de la mi-8^e année

Destinataire : à préciser

Intention : partager des informations au sujet du soccer

Effet possible sur le lecteur : le lecteur lit ce texte avec un certain intérêt quoique certaines idées sont difficiles à comprendre.

Exemple de **rétroaction** qui pourrait guider l'élève dans l'amélioration de son texte afin qu'il puisse répondre aux attentes.

Le soccer

Savez-vous que le soccer est appelé le « football », en Europe? Ronaldo De Lima est un joueur professionnel du soccer en Brazil. Savez-vous d'où vient le soccer? Pour savez plus a propos de l'origine, Ronaldo et des autre faits plus ou moins intéressants, continuez de lire.

Le soccer était un jeu depuis des centaines d'années. C'était l'Angleterre qui a finalement commence de change le football/soccer plus que la façon qu'on joue aujourd'hui. Les règlements était finalement inventé juste après les jeux de « mob-football », qui sont des jeux vraiment dangereux et vraiment intense.

Ronaldo Luiz Nazatio De Lima était né le 22 septembre, en 1976. Il joue pour l'équipe de Brazil, son numéro sur l'équipe est 9. Son équipe a gagné l'or dans la coupe mondiale, en 1994 et 2002, aussi ils ont

Introduction

Le lecteur sait que le texte sera à propos du soccer. Cependant, l'introduction l'accroche plus ou moins.

Idée principale : les origines du soccer

Il manque de l'information.

- **Quand et où** le sport a-t-il commencé? Peux-tu être plus précis que « centaines d'années »?
- **Pourquoi** le sport a-t-il changé?

Peux-tu expliquer davantage la 3^e phrase? Quel est le lien entre le soccer et le « mob-football »?

Idée principale : l'athlète Ronaldo De Lima est présenté

Le lecteur a les informations au sujet de **qui, où, quand, quoi**. Cependant, il manque des détails.

gagné l'argent en 1998. Durant ces
trios jeux Ronaldo a eu 12 buts.

Savez-vous que plusieurs
joueurs de soccer cours environs 14
kilomètres par jeu? Brazil est le
seule pays d'aller au coupe
mondiale chaque année. Aussi, dans
certains pays les joueurs de soccer
reçoit des millions de dollars.

Maintenant vous devrait savez
au moins un peu plus apropos de la
soccer, les origins, des faits de
soccer et Ronaldo De Lima.

Idee principale :
des faits intéressants sont présentés

Conclusion
Ta conclusion répète simplement les idées
présentées.

Ajuste ta conclusion en donnant à ton lecteur
une information qui le fera réfléchir ou vouloir
en savoir davantage au sujet du soccer.

Au niveau des idées, de l'organisation et de l'impact sur le lecteur, ce texte atteint presque le niveau de performance pour la mi-8^e année. Il s'agit que l'auteur développe l'idée des origins du sport et qu'il ajuste sa conclusion.

Au niveau de la qualité du français, ce texte n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8^e année. Il y a plusieurs fautes d'attention au niveau de l'orthographe d'usage. Un aspect de la langue qui pourrait être travaillé est l'accord du verbe avec son sujet.

Troisième copie-type

Rétroaction à un texte d'élève qui n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8^e année

Destinataire : le personnel enseignant

Intention : convaincre le personnel enseignant de revenir sur sa décision d'annuler les pauses entre les cours

Effet possible sur le lecteur : L'auteur n'a pas tenu compte du réel problème ni des besoins et des responsabilités des destinataires.

Exemple de **rétroaction** qui pourrait guider l'élève dans l'amélioration de son texte afin qu'il puisse répondre aux attentes.

Cher les professeurs de 7^e et 8^e année,

D'une part, je sais que notre éducation est vraiment importante. Mais les poses sont importantes aussi. L'année dernière nous avons eu une pose, et l'école avait semblé plus facile à comprendre. Cette année vous avez arrêté nos poses. Sans pose, nous sommes fatigués et en mauvaise humeur. Cinq ou Dix minutes à 10h30 ne serait pas beaucoup. Aimez vous travailler fort pour trois heures sans lever de ton siège? C'est impossible pour les élèves à 14 ans. Nous avons besoin de parler et bouger. Il y en mille raisons pour laquelle nous avons besoin d'une pose. J'énumère quelques.

Premièrement, une pose c'est bon pour notre cerveaux de réfléchir à quoi nous avons tout de suite venir d'apprendre. Après qu'on réfléchit c'est plus facile de concentrer. Si vous pouvez donner nous une pose chaque jour, il y aurait quelque chose à attendre.

Puis, je pense que si on reçoit une pose, ça va diminuer le montant dont qu'on parle en classe. Vous êtes toujours en train de nous dire d'arrêter de parler. Si on avait une pose, nous

Introduction

Le problème exposé est incomplet : l'année passée il y avait des pauses et elles ont été annulées cette année. Pourquoi? Nous apprenons **dans la conclusion** que c'est une punition parce que les élèves bavardent trop en classe. Alors, il est important de tenir compte de cela dans ton texte.

Ton **défi** est de proposer **une ou deux solutions convaincantes** de sorte que les enseignants vont revenir sur leur décision d'annuler les pauses.

Idée principale : besoin pour le cerveau

Cet argument est valable en soi; cependant, il ne tient pas compte du problème réel.

Tu dois démontrer pourquoi la solution des professeurs n'est pas la meilleure pour résoudre le problème de bavardage en classe.

Idée principale : la pause comme moment pour se parler

Le lecteur se demande si les élèves utilisent vraiment leurs pauses pour parler et bouger afin de moins parler et bouger en classe. (Est-ce vrai que les élèves vont se dire « toutes les choses » pendant la pause et moins bavarder en classe? Le lecteur n'est pas convaincu.)

pouvons dire toutes les choses qu'on veut dire à nos amis à 10h30, et pas dans la classe.

En second lieu, vous êtes toujours fâchée parce que les élèves de la classe lève tous temps et marcher partout. C'est absolument impossible pour les étudiants de 8^e année de travailler fort en assoyant pour trois heures de suite. Vous savez qu'est-ce que vous devrez faire d'enlever ce problème.

On mérite une pose après avoir travaillé fort. Si tu aimes la façon dont que c'est maintenant, toutes les personnes qui parlent et marche partout, continues qu'est-ce que tu fais. La raison pour laquelle tu as enlevé notre pose c'était pour une punition de parler en classe. La raison pour laquelle on parle en classe est parce qu'on n'a pas une pose. Il y a problème. Il y a un besoin d'une pose.

Merci,

Est-ce que ce paragraphe est nécessaire?
Est-ce une **répétition** de ce que tu as déjà écrit dans l'introduction et le 3^e paragraphe?

Conclusion

Le **ton** de la 2^e phrase est menaçant. Il est important de savoir que quand on veut convaincre quelqu'un de changer d'opinion, un ton menaçant fait le contraire. Dans ce cas, tu peux faire appel au sens humain du personnel. Ordinairement, les enseignants donnent une chance aux élèves qui démontrent de la bonne volonté.

La 3^e phrase donne le problème qui appartient à l'introduction.

La 4^e phrase n'est pas exacte parce que les élèves parlaient en classe avant qu'on annule les pauses.

Au niveau des idées, de l'organisation et de l'impact sur le lecteur ce texte n'atteint pas le niveau de performance de la mi-8^e année car le lecteur voit difficilement comment le destinataire peut être convaincu de changer d'opinion. Le problème est énoncé dans la conclusion et non dans l'introduction. Le développement tourne autour du problème sans le traiter directement. Il s'agit de réfléchir à ses arguments (en se mettant à la place des enseignants) et de les développer (en adoptant un ton qui indique au destinataire que l'auteur cherche une solution qui sera bonne pour les deux parties).

Au niveau de la qualité du français, ce texte atteint le niveau de performance pour la mi-8^e année. L'erreur d'orthographe du mot clé « les pauses » dérange le lecteur vu qu'il revient souvent. Un aspect de la langue qui pourrait être travaillé sont les tournures de phrases.

Ressources pour l'écriture de textes informatifs

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Ensemble d'outils pour appuyer le projet d'évaluation en lecture et en écriture, Français langue seconde-immersion, 8^e année*, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française. (Document à paraître en septembre 2006)

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde-immersion, 8^e année, Programme d'études – Document de mise en œuvre*, 1998, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.

Éducation et Formation Manitoba. Programme d'études : cadre curriculaire, Français, maternelle à la 8^e année, Programme d'immersion française, 2016, Winnipeg, Division du Bureau de l'éducation française.

SECTION 4 :
UTILISATION DES DONNÉES D'ÉVALUATION
SOMMATIVE

Salle de classe.....	43
École et division scolaire.....	43
Province.....	44

UTILISATION DES DONNÉES D'ÉVALUATION SOMMATIVE

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

Salle de classe

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

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

École et division scolaire

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

Province

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

SECTION 5 : RÉFÉRENCES

Évaluation en classe	47
Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs	47

RÉFÉRENCES

Évaluation en classe

Éducation et Formation Manitoba

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

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

RÉFÉRENCES

Compréhension en lecture et écriture de textes informatifs

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

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

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

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

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

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

