

Programme d'études

**Cadre curriculaire
FRANÇAIS
ARTS LANGAGIERS –
IMMERSION**

9^e à la 12^e année

*Programme
d'immersion
française*

Programme d'études

Cadre curriculaire

**FRANÇAIS ARTS LANGAGIERS –
IMMERSION**

9^e à la 12^e année

Programme d'immersion française

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

Cadre curriculaire Français arts langagiers – immersion : 9^e à la 12^e année.
Programme d’immersion française.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 978-0-7711-7131-4 (PDF)
ISBN 978-0-7711-7133-8 (version imprimée)

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

Tous droits réservés © 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-12/index.html. Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

Ce document remplace le contenu relatif au secondaire du cadre 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

ARTS LANGAGIERS - IMMERSION 1

- Mise en contexte 3
 - Buts du document 3
 - Cadre commun de français – immersion (M-12) du protocole de l’Ouest et du Nord canadiens (PONC) 3
 - Le Programme d’immersion française au Manitoba - une vision renouvelée 4
- Considérations pédagogiques 5
 - La translinguistique : la langue française, l’anglais et les autres langues 5
 - Principes d’apprentissage du français en immersion française 7
 - Le rôle de la langue française dans la discipline du français 8
 - La communication orale au centre de la discipline du français 9
 - Intégration des perspectives autochtones à la discipline du français 11
 - Les approches pédagogiques 13
- Orientation de la discipline 14
 - Une orientation par compétences 14
 - L’apprentissage authentique – au cœur de l’orientation par compétences 16
 - L’apprentissage : construction et coconstruction du savoir 19
 - La visée et les buts en français arts langagiers 21
 - L’évaluation : les visées de l’évaluation 26
 - L’évaluation : les preuves d’apprentissage 27

LES APPRENTISSAGES POUR LE FRANÇAIS

ARTS LANGAGIERS – IMMERSION (9 à 12) 29

- Les apprentissages : l’explication de la lecture du tableau 31
 - La lecture du tableau des apprentissages 31
- L’explication détaillée des apprentissages 39

APPLICATION : DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES	47
• Application : des approches et des pratiques pédagogiques gagnantes à considérer.....	49
– L’approche intégrée	49
– Des pratiques pédagogiques gagnantes	50
– La pédagogie du dialogue.....	51
– Touchstones.....	52
– La lecture intentionnelle.....	52
– Les textes repensés	54
– L’apprentissage par enquête.....	56
– Le questionnement : une stratégie qui suscite la réflexion, la discussion, la délibération et l’écoute	57
 ANNEXES	 59
A : L’enseignement des éléments linguistiques en arts langagiers	61
B : Planification d’un scénario d’apprentissage	75
 LEXIQUE	 77
 SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	 89

REMERCIEMENTS

Le Bureau de l'éducation française (BEF) du ministère de l'Éducation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point du document *Cadre curriculaire Français arts langagiers 9^e à la 12^e année (2021)*.

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

Vivian Aucoin	Conseillère pédagogique
Delphine Guérineau	Conseillère pédagogique
Theressa Kielhorn François	Conseillère pédagogique
Lynne Michaud	Conseillère pédagogique
Robert Campbell	Conseiller pédagogique
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique
Émile Hacault	Réviseur de textes
Louise Simard	Correctrice d'épreuves

- **Groupe consultatif :**

Luc Martin	Enseignant	Division scolaire de Winnipeg
Meaghan Rauch	Enseignante	Division scolaire de Seven Oaks
Rachèle Coutts	Enseignante	Division scolaire Louis-Riel
Michelle Rosner	Enseignante	Division scolaire de Winnipeg
Martin Frédérick	Enseignant	Division scolaire River East Transcona
Colette Rozière	Enseignante	Division scolaire de Winnipeg

Le Bureau de l'éducation française tient aussi à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration et à la mise au point du document publié par le Ministère en 2016. Notez que le présent document reprend en grande partie certaines informations du cadre de 2016, notamment les sections « Mise en contexte » et « Considérations pédagogiques ». De plus, les sections « Orientation de la discipline » et « Lexique » ont été adaptées pour refléter le contexte du secondaire.



**LE CADRE MANITOBAIN DE FRANÇAIS
ARTS LANGAGIERS - IMMERSION**

MISE EN CONTEXTE

BUTS DU DOCUMENT

Le cadre manitobain de *Français arts langagiers – immersion* se donne les buts suivants :

- présenter l'**orientation par compétences** qui appuie le programme d'études de français – immersion;
- expliciter les fondements théoriques qui appuient l'orientation par compétences;
- présenter des considérations pédagogiques qui appuient l'apprentissage de la langue française en immersion;
- énoncer la mise à jour des apprentissages qui sont attendus de la part de l'élève;
- présenter des pistes de pratiques pédagogiques gagnantes.

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.

* Consulter le lexique

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

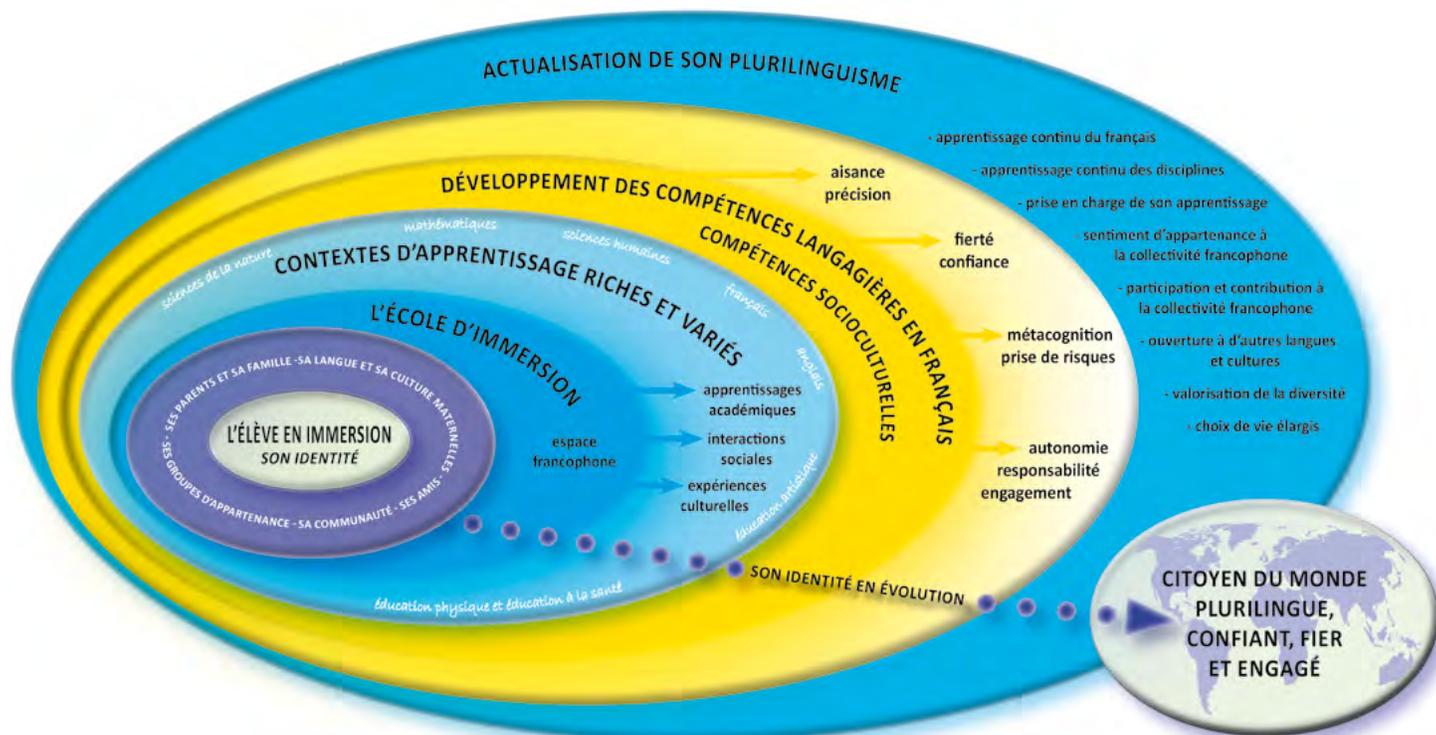
Le présent document s'aligne également sur la vision renouvelée pour le Programme d'immersion française au Manitoba. Cette nouvelle vision, qui répond aux réalités actuelles du Programme d'immersion française, se veut partagée et vécue par les éducateurs, les élèves et les parents.

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

Le Programme d'immersion française vise à former 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.

(Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2017, p. 5)

Le schéma (*Ibid.*, p. 7) 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 (Piccardo, 2014) » (*Ibid.*, p. 7).

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

LA TRANSLINGUISTIQUE : 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 sont 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).

* Consulter le lexique

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 de la langue suivants offrent des occasions de transfert 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, lexical et phonétique;
- les différents types et les genres de textes* et leurs structures (séquences 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

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES (SUITE)

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, médiatiques et 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 situation d'interaction, de délibération 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 signifiantes, 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 et de délibérations
- 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

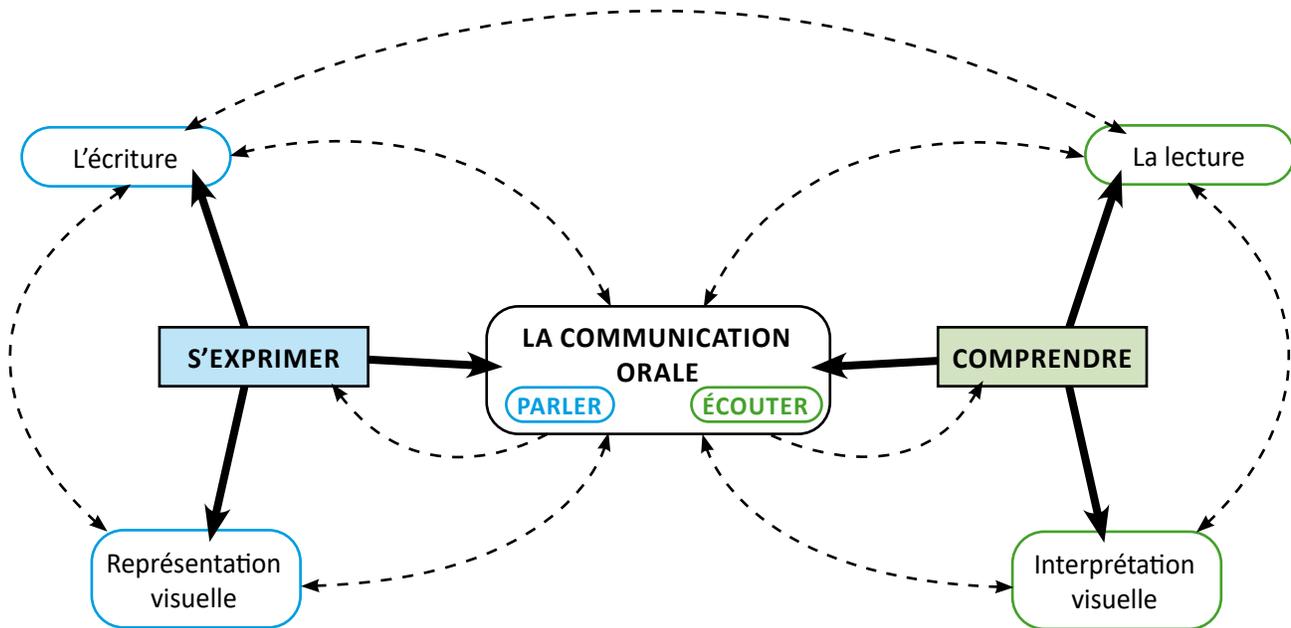
En d'autres mots, l'élève utilise la langue pour, entre autres :

- 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;
- se sensibiliser à l'histoire, aux cultures, à la vision du monde et aux savoirs des peuples autochtones;
- 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.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES (SUITE)

LA COMMUNICATION ORALE AU CENTRE DE LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS

La communication orale (parler, écouter), la lecture, l'écriture, l'interprétation et la représentation visuelles sont toutes des dimensions interdépendantes qui contribuent au développement des compétences langagières. Elles sont au service l'une de l'autre. Toutefois, c'est d'abord par la communication orale (parler et écouter) 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 (lire et écrire)*.



Lorsque l'élève, à l'oral, joue avec les mots, raconte, échange, interagit, collabore, délibère sur des idées, 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, de savoir-faire et de savoir-être liés à la langue française. Ces savoirs sont réinvestis en lecture et en écriture.

* Consulter le lexique

La communication orale (parler, écouter), 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.

« [L]es 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, éléments essentiels à l'expression orale et à la compréhension.

La communication orale permet aussi à l'élève :

- de se sensibiliser à divers accents francophones;
- de valoriser sa prise de position grâce à la rétroaction d'autrui;
- de développer la prosodie;
- 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.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES (SUITE)

INTÉGRATION DES PERSPECTIVES AUTOCHTONES À LA DISCIPLINE DU FRANÇAIS

L'intégration des perspectives autochtones en ce qui concerne l'histoire, les cultures, la vision du monde et les savoirs des peuples autochtones 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 s'ouvrir à différentes façons d'être, de connaître et de faire autochtones, et de les valoriser;
- 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 peuples autochtones 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.

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 tels que 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 à l'école et en 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.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES (SUITE)

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Les approches pédagogiques à privilégier dans le programme de français arts langagiers – immersion (9-12) 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, de produire, d'imaginer, de créer et d'innover et de prendre plaisir à apprendre; • donnent lieu à des situations d'apprentissage signifiantes, 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, la délibération 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 les vécus 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 peuples autochtones.
<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*; • permettent 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, des savoir-faire et des savoir-être de l'élève.

* Consulter le lexique

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE

UNE ORIENTATION PAR COMPÉTENCES

Le Programme d'études de français arts langagiers – immersion s'articule autour d'une orientation par compétences dans laquelle l'élève est appelé à s'engager avec des intervenants dans une variété de contextes et avec des textes imaginaires et courants variés, et ce, dans le but de se construire en tant que personne réceptive, raisonnable et responsable qui peut agir en société.

Selon Tardif (2006), 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 à la suite d'une délibération et d'une réflexion de la part de l'élève pour répondre à une intention ou aux besoins d'une situation donnée.

Le savoir-agir comprend :

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

Il est important 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. Loin d'être tout simplement « couvert », le contenu disciplinaire est exploité 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, nourrie par la réflexivité et le dialogue, permet de mettre en place un environnement propice à un tel apprentissage tout en renforçant les dynamiques entre les apprentissages visant la compréhension et la communication.

Pour ce qui est du cours de français arts langagiers, les compétences affichées sont :

- **L'élève dégage et négocie le sens des idées et de l'information.**
- **L'élève s'exprime selon son intention, le contexte et le destinataire.**

Afin de développer ses compétences, 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. En permettant à l'élève maintes occasions d'atteindre les apprentissages et leurs indicateurs de réalisation, il met en œuvre un processus de réflexivité et de réinvestissement qui fait progresser les compétences et qui contribue à la construction de soi.

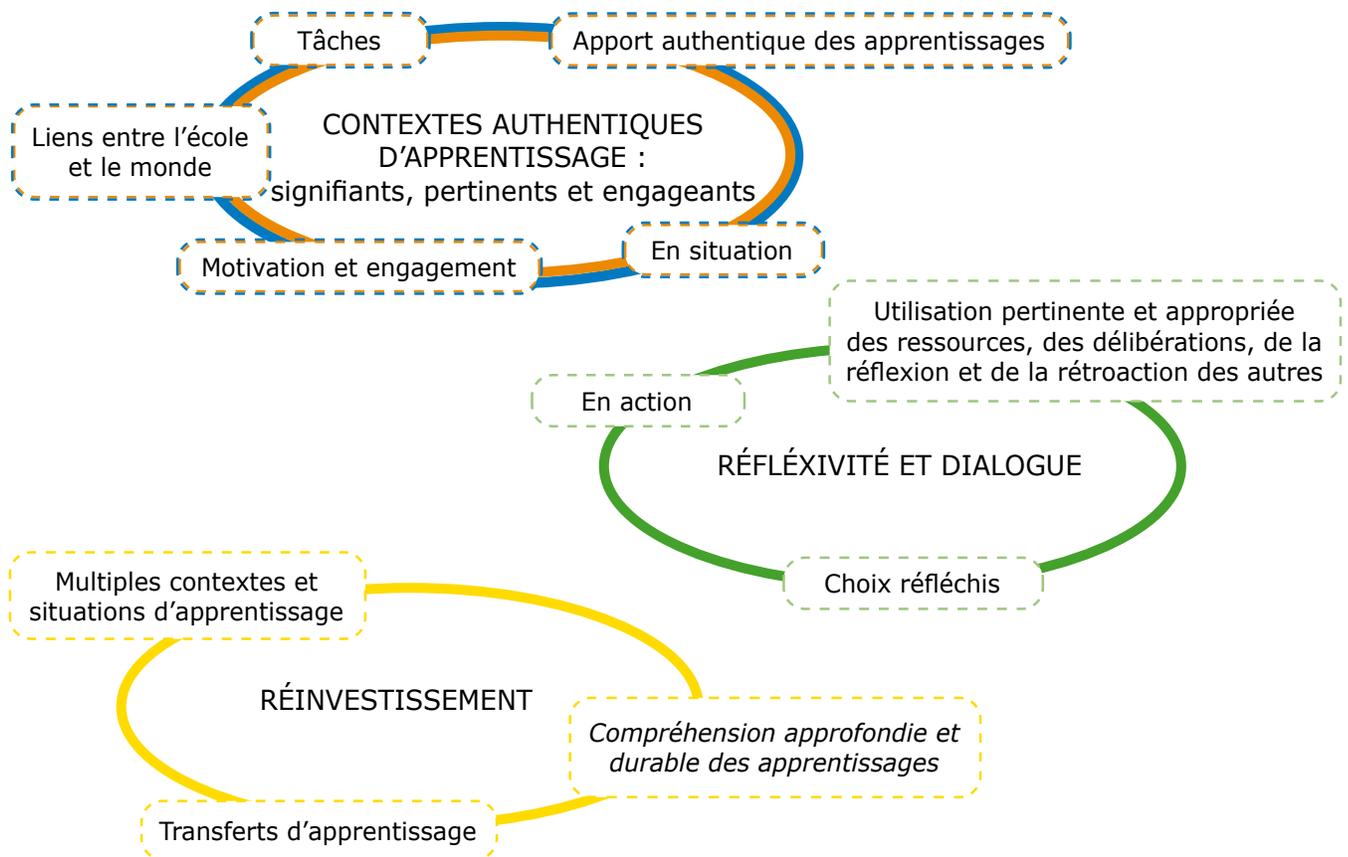
Les compétences se développent par le biais de situations de communication qui s'inscrivent dans des contextes dits authentiques car ils sont, pour l'élève, signifiants, pertinents et engageants. Ces contextes authentiques favorisent un rapprochement entre le vécu scolaire de l'apprenant et son vécu 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.

* Consulter le lexique

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

Une orientation par compétences facilite l'apprentissage en créant des réseaux dynamiques et flexibles de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, qui sont développés dans chacune des disciplines scolaires. L'élève puise dans de multiples réseaux de ressources* et se sert des résultats de ses délibérations, de ses réflexions et de la rétroaction des autres pour satisfaire aux besoins d'une situation particulière. Grâce à ce réseautage, l'élève construit un sens des idées, et de l'information, et nourrit sa communication orale et écrite.

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 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?

*« [L]es 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).*

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

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 et éthiques au sein de contextes authentiques et pertinents d'apprentissage, et à en délibérer. Le contexte d'apprentissage est ainsi le levier par lequel l'élève développe ses compétences langagières.

Le contexte d'apprentissage se construit autour d'une thématique, d'un projet, d'une question essentielle, 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 cette thématique, ce projet, cette question essentielle, 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, pertinent, engageant et motivant.

Des contextes authentiques d'apprentissage signifiants, 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 signifiants pour lui et qui l'incitent à se positionner par rapport à ceux-ci, et d'en délibérer;
- 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 et pertinents d'apprentissage peuvent être alimentés par les domaines d'exploration transdisciplinaires. Par exemple :

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.	Qui suis-je? Quelle est ma place dans le monde? Où vais-je? Quel avenir puis-je construire et me construire? Comment l'appartenance à une communauté affecte-t-elle l'identité d'une personne? Comment les croyances et les valeurs influencent-elles la compréhension du monde d'une personne et les actions et gestes qu'elle pose?
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.	Quels sont mes droits et mes responsabilités envers les communautés, les cultures et l'économie? Comment est-ce que je me situe par rapport à ces relations? Comment suis-je défini par elles? Comment les événements du passé ont-ils un impact aujourd'hui? Quel est l'impact des choix sur l'avenir au point de vue social, culturel ou historique? Quels sont les droits et les responsabilités de chacun au sein de la communauté? Des communautés?
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.	Comment puis-je utiliser mon intuition et mon imagination et celles des autres pour : <ul style="list-style-type: none"> comprendre et interagir avec les autres, la communauté, le monde et la société? appuyer le processus de résolution de problèmes ou de questionnement créatif? En quoi un texte est-il signifiant ou influent? Quelle est l'importance des histoires dans la vie d'une personne? D'une communauté? D'où viennent les idées pour créer?
de la communication	L'exploration des différents modes, formes, sujets et thèmes reliés au langage, à la communication et aux médias.	Comment puis-je comprendre le monde et communiquer avec lui? Comment puis-je communiquer avec différents publics cibles? Comment puis-je savoir si ma communication est efficace? Comment la façon de communiquer change-t-elle par rapport à l'intention de communication ou au public cible? Comment un message peut-il changer en fonction du mode de communication choisi? Qu'est-ce qui influence le choix de sujet ou de thème?
de l'environnement et de la technologie	L'exploration du monde naturel ou construit, y compris les questions environnementales et technologiques.	Comment puis-je décrire, analyser et façonner le monde qui m'entoure? Comment est-ce que ce monde naturel et la technologie m'influencent et me façonnent? Quelles sont les influences des environnements sur les individus? Quelles sont les influences des individus sur les environnements? Quelles sont les influences des technologies sur la société?

Traduit et adapté de Saskatchewan Education, 2010.

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

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 libre] (Bransford, Brown et Cocking, 2000, p. 13). Il importe donc de considérer, par rapport à l'enseignement du français, les aspects suivants :

COCONSTRUCTION DU SAVOIR

- le savoir est ancré dans la délibération et la réflexion au sein d'une situation d'apprentissage authentique et pertinente;
- 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 situations d'apprentissage entreprises sont authentiques, c'est-à-dire pertinentes, signifiantes 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, PENSÉE CRITIQUE ET MÉTACOGNITION

- l'enseignant doit rendre explicites les processus de réflexion et de métacognition;
- l'élève soutient le bien-fondé de ce qui est dit et se situe par rapport à la rétroaction des autres pour faire évoluer ses pensées;
- 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 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.

La VISÉE et les BUTS en ARTS LANGAGIERS

Les pratiques en arts langagiers visent à permettre aux apprenants de penser et d'apprendre dans l'interaction les uns avec les autres et ainsi se construire en tant que personne réceptive, raisonnable et responsable qui s'engage à affirmer un point de vue et à agir en société.

ÉCOUTER - VISIONNER - LIRE

BUT : Dégager et évaluer les valeurs et le point de vue des autres ainsi que les siens afin de développer un jugement nuancé.

MOYEN : Transiger avec les propos et les textes en s'engageant dans un processus de réflexion quant à ce que disent les autres et à ce que l'on pense.

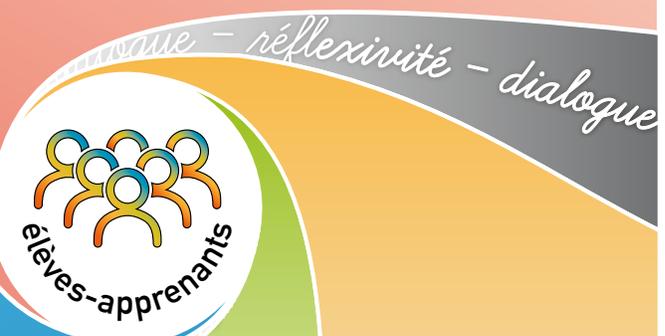
- Réfléchir sur les propos et les textes des autres pour découvrir le sens de ce qui est dit.
- Examiner ses valeurs, son propre point de vue et ses sentiments par rapport aux messages des autres.
- Soutenir le bien-fondé de ce qui est dit par les autres et de ce que cela éveille en soi.

PARLER - REPRÉSENTER - ÉCRIRE

BUT : S'exprimer avec confiance selon son intention, le contexte et le destinataire.

MOYEN : Développer et communiquer de façon cohérente son propre point de vue, nourri par ce qui se passe et se joue, et ce, dans divers contextes.

- Réfléchir sur ce que l'on veut dire et comment on veut le dire en tenant compte du contexte et du destinataire.
- Se prononcer de façon cohérente et respectueuse.
- Intégrer la rétroaction des autres pour enrichir ses propos.



PENSER

BUT : Développer une pensée critique, créative et attentive afin de penser par et pour soi-même et avec les autres.

MOYEN : S'engager dans un processus de délibération.

- Questionner pour stimuler la réflexion sur ce qui est dit et comment c'est dit.
- Réfléchir sur les moyens pris pour soutenir le bien-fondé de ce qui est délibéré.
- Revisiter son point de vue et son ouverture aux autres.

SE CONSTRUIRE

BUT : Développer son identité par une ouverture aux autres et sur le monde.

MOYEN : S'engager à réfléchir et à dialoguer, et ce, dans la langue cible.

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

LA VISÉE ET LES BUTS EN FRANÇAIS ARTS LANGAGIERS

La visée en arts langagiers

Les arts langagiers encouragent des pratiques qui « visent à permettre aux apprenants de penser et d'apprendre dans l'interaction les uns avec les autres et ainsi se construire en tant que personnes réceptives, raisonnables et responsables qui s'engagent à affirmer un point de vue et à agir en société » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2020, p.16).

Pour mieux comprendre les volets du schéma sous lesquels se retrouvent les buts en arts langagiers, il faut premièrement comprendre sa construction, les éléments qui les lient et leur rôle dans la planification des scénarios d'apprentissage et dans le choix des pratiques gagnantes.



Au centre du schéma se retrouve les élèves – apprenants. Comme dans toute planification, les élèves sont au centre de tout enseignement, de toute pratique pédagogique et de tout scénario d'apprentissage.



La réflexivité* et le dialogue représentent le fil conducteur de l'apprentissage des élèves-apprenants. Selon Sasseville (2009, p. 32-33), « le dialogue est l'outil par excellence pour stimuler la réflexion ». Il est primordial, alors, de permettre aux élèves maintes occasions d'interagir avec leurs pairs et de délibérer sur des enjeux sociaux et éthiques et des questions essentielles afin d'activer la réflexion et d'encourager la construction du savoir.

Du centre, les quatre volets qui annoncent les compétences ainsi que les buts et les moyens ressortent en spirale :

- SE CONSTRUIRE;
- PENSER;
- ÉCOUTER – VISIONNER – LIRE;
- PARLER – REPRÉSENTER – ÉCRIRE.

Ce spirale fait appel à la notion que la construction du savoir vis-à-vis des buts ainsi que des moyens étayés dans chaque volet provient des élèves-apprenants et se réalise grâce aux moments de réflexivité et de dialogue lors des scénarios d'apprentissage.

Les buts reliés à chacun de ces volets et les moyens d'atteinte servent à orienter les composantes sous lesquelles les apprentissages et leurs indicateurs de réalisation sont élaborés. Quant aux énoncés présentés en bulle, il s'agit des habiletés que les élèves-apprenants acquerront au cours de leur cheminement en arts langagiers.

* Consulter le lexique

Examinons de plus près ces volets :

SE CONSTRUIRE

Le but : Développer son identité par une ouverture aux autres et sur le monde.

Le moyen : S’engager à réfléchir et à dialoguer, et ce, dans la langue cible.

Le volet « Se construire » incarne une maîtrise des « savoirs », des « savoir-faire » et des « savoir-être » et se réalise en tenant particulièrement compte de la réflexivité et du dialogue, incitant du raisonnement et de la découverte de soi. « Se construire » nécessite deux éléments essentiels.

Le premier élément fait appel à des pratiques qui, elles, font appel à la réflexivité, c’est-à-dire à des occasions permettant à l’élève de réfléchir et de penser, et au dialogue, c’est-à-dire à des occasions permettant à l’élève de construire du sens en parlant avec des autres. L’environnement dans lequel l’apprentissage a lieu exige que les apprenants :

- explorent, découvrent et apprennent ensemble par l’entremise d’œuvres littéraires ou de thèmes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles;
- développent des liens interpersonnels dans le but de véhiculer l’apprentissage, ce qui entame une ouverture aux autres et une confiance en soi et en l’autre.

Le deuxième élément a pour but d’inciter les apprenants à s’engager dans le processus de réflexion et de délibération. La réflexion et la délibération ne sont pas qu’un simple partage d’opinions, mais plutôt une socialisation du savoir où les apprenants doivent :

- traiter les dynamiques de divers points de vue selon la vision du monde d’un tel ou tel auteur, des thèmes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles;
- se faire comprendre en énonçant, en nuancant ou en reformulant leur prise de position;
- intérioriser des informations en tenant compte de leur point de départ, des rétroactions des autres et de l’évolution de leur prise de position.

Cette socialisation du savoir responsabilise l’élève, facilite le développement d’un bon jugement chez lui, l’outille à agir et à contribuer en société et nourrit sa construction identitaire aux niveaux cognitif, socio-affectif et linguistique, et ce, en langue française.

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

PENSER

Le but : Développer une pensée critique, créative et attentive afin de penser par et pour soi-même et avec les autres.

Le moyen : S'engager dans un processus de délibération*.

- **Questionner** pour stimuler la réflexion sur ce qui est dit et comment c'est dit.
- **Réfléchir** sur les moyens pris pour soutenir le bien-fondé de ce qui est délibéré.
- **Revisiter** son point de vue et son ouverture aux autres.

Il va sans dire que le développement de la pensée critique, créative et attentive sert à la formation de l'autonomie chez l'élève. Ce développement se doit grâce à la co-construction du sens véhiculée par des occasions pour délibérer et réfléchir. Les élèves, qui questionnent, expriment leur prise de position ou leur vision du monde, réfléchissent sur ce qu'ils entendent, reconsidèrent leurs points de vue et tiennent compte de l'évolution de leur pensée, découvrent ce qu'ils pensent tout en explorant, en apprenant et en utilisant le vocabulaire et des expressions appropriés.

En examinant le moyen, « S'engager dans un processus de délibération », certains points de repère s'affichent pour le réaliser en salle de classe. Les points ci-dessous discernent des composantes d'une « délibération » réussie et mettent en valeur les habiletés que l'élève doit développer et maîtriser dans son cheminement d'apprentissage et de découverte.

- **Questionner pour stimuler la réflexion sur ce qui est dit et comment c'est dit.**

Cette composante exige l'interaction entre l'élève et ses pairs et entre lui et son enseignant. Bien que l'élève doive se responsabiliser en participant aux discussions et en approfondissant sa compréhension du sujet ou du thème, l'enseignant doit aussi modéliser des stratégies de questionnement, guider l'élève dans le processus, et tenir compte du développement chez l'élève. Comment l'élève :

- intériorise-t-il les informations présentées?
- raisonne-t-il afin de déterminer le mérite des informations présentées?
- vérifie-t-il sa compréhension des informations présentées?

- **Réfléchir sur les moyens pris pour soutenir le bien-fondé des délibérations.**

L'élève doit être capable de mettre en pratique certaines stratégies pour s'assurer de l'efficacité de ces stratégies et les comprendre. Tout en modélisant le processus, l'enseignant guide l'élève pour qu'il soit capable de :

- décortiquer les pistes prises menant à son apprentissage;
- s'assurer de l'efficacité des stratégies utilisées contribuant à son apprentissage;
- préciser les stratégies et les habiletés à intégrer pour enrichir son apprentissage.

* Consulter le lexique

NOTE : Le verbe *réfléchir*

Le verbe « réfléchir » est aussi évident sous les volets « Écouter-Visionner-Lire » et sous « Parler-Représenter-Écrire ». Il y a pourtant un discernement important à remarquer du sens du verbe comme on s'en sert ici et aux autres volets. « Réfléchir » relatif à « Penser » est compris au sens large (macro), c'est-à-dire la capacité ou l'habileté qui naît d'une accumulation d'occasions de réfléchir dans des contextes définis ou précis. Sous les volets « Écouter-Visionner-Lire » et « Parler-Représenter-Écrire », « réfléchir » retient un *sens micro*, c'est-à-dire que cela vise précisément une tâche pointue ou large portant sur un ou des textes.

La première bulle sous le volet, « Écouter-Visionner-Lire », se lit : Réfléchir sur les propos et les textes des autres pour découvrir le sens de ce qui est dit. La première bulle sous le volet, « Parler-Représenter-Écrire », se lit : Réfléchir sur ce que l'on veut dire et comment on veut le dire en tenant compte du contexte et du destinataire. Ces moyens précis permettent à l'élève de développer des habiletés particulières et, à force de faire et de refaire ce genre de tâche, il devient de plus en plus efficace vis-à-vis de ses stratégies de compréhension ou de communication. Cette évolution de ses habiletés mène à son autonomie et à sa capacité au *sens macro* de « penser ».

- **Revisiter son point de vue et son ouverture aux autres.**

L'un des buts ultimes de tout apprentissage est la capacité de l'élève à pouvoir considérer divers points de vue et à évaluer l'évolution de ses propres points de vue, attitudes et croyances en tenant compte de son point de départ. L'élève doit :

- considérer son propre point de vue;
- se situer par rapport aux perspectives des autres;
- réinvestir ses nouveaux apprentissages, habiletés et stratégies.

ÉCOUTER-VISIONNER-LIRE

Le but : Dégager et évaluer les valeurs et le point de vue des autres ainsi que les siens afin de développer un jugement nuancé.

Le moyen : Transiger avec les propos et les textes en s'engageant dans un processus de réflexion quant à ce que disent les autres et à ce que l'on pense.

- **Réfléchir** sur les propos et les textes des autres pour découvrir le sens de ce qui est dit.
- **Examiner** ses valeurs, son propre point de vue et ses sentiments par rapport aux messages des autres.
- **Soutenir** le bien-fondé de ce qui est dit par les autres et de ce que cela éveille en soi.

En arts langagiers, le volet Écouter-Visionner-Lire se définit par une écoute, un visionnement et une lecture active afin de dégager et négocier le sens des idées et de l'information. En bref, il s'agit de comprendre ce qui est entendu, vu ou lu et non pas d'extraire tout simplement des informations.

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

Afin de réaliser sa compréhension, l'élève doit être en mesure de :

- prêter attention autant à ses propres réactions et à ses propres connaissances qu'à ce qui est communiqué;
- témoigner d'une souplesse mentale qui lui permet de reconnaître que dans les questions qui surgissent des informations des textes, il y a rarement une seule bonne réponse. Il existe plutôt une multitude de réponses qu'il doit soupeser et évaluer;
- dialoguer avec le texte oral et écrit aux plans littéral, analytique et critique.

L'enseignant accompagne l'élève dans un parcours de réflexivité, de dialogue et de l'étude des textes par l'entremise de questions dites « dialogiques » qui amènent l'élève à se rendre compte :

- qu'il n'y a ni réponses rapides ni faciles; tout est discutable;
- qu'il y a de l'ambiguïté dans le monde et que l'on doit prendre position;
- que c'est à lui de chercher des preuves et de fournir des raisons;
- que ces questions dialogiques donnent rarement l'opportunité d'étiqueter une seule bonne réponse simpliste.

PARLER - REPRÉSENTER - ÉCRIRE

Le but : S'exprimer avec confiance selon son intention, le contexte et le destinataire.

Le moyen : Développer et communiquer de façon cohérente son propre point de vue, nourri par ce qui se passe et se joue, et ce, dans divers contextes.

- **Réfléchir** sur ce que l'on veut dire et comment on veut le dire en tenant compte du contexte et du destinataire.
- **Se prononcer** de façon cohérente et respectueuse.
- **Intégrer** la rétroaction des autres pour enrichir ses propos.

En arts langagiers, le volet Parler-Représenter-Écrire permet aux élèves de développer les astuces nécessaires pour communiquer habilement et avec confiance selon leur intention, le contexte et le destinataire. À l'oral, les gestes et les mimiques, les reprises et les reformulations, les ajustements du ton, du volume et du débit, le registre et les silences renforcent les messages partagés en salle de classe. Les élèves, mis en interaction les uns avec les autres, développent une cohérence dans les propos et dans l'évolution de la pensée. Le partage des idées à l'oral permet également aux élèves de prendre position et de s'exprimer spontanément.

À l'écrit, les élèves intègrent les habiletés développées à l'oral afin de construire des textes qui leur permettent de prendre position, de s'exprimer, de convaincre, de divertir, d'informer. En écrivant ou en créant des représentations, les élèves sont aussi en mesure de développer des habiletés nouvelles pour arriver à communiquer leurs messages de façon cohérente, de faire connaître leur vision du monde et leurs valeurs.

Afin d'atteindre le but énoncé dans ce volet, l'enseignant planifie des scénarios d'apprentissage où les élèves se responsabilisent à développer et à communiquer de façon cohérente et respectueuse leurs propres points de vue selon le contexte. Il est alors à l'apprenant de construire sa compréhension et d'en faire preuve à travers des délibérations, des dialogues et la réécriture de textes courants et littéraires de tous les genres.

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. Cela 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 [...] apprentissage[s] 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.

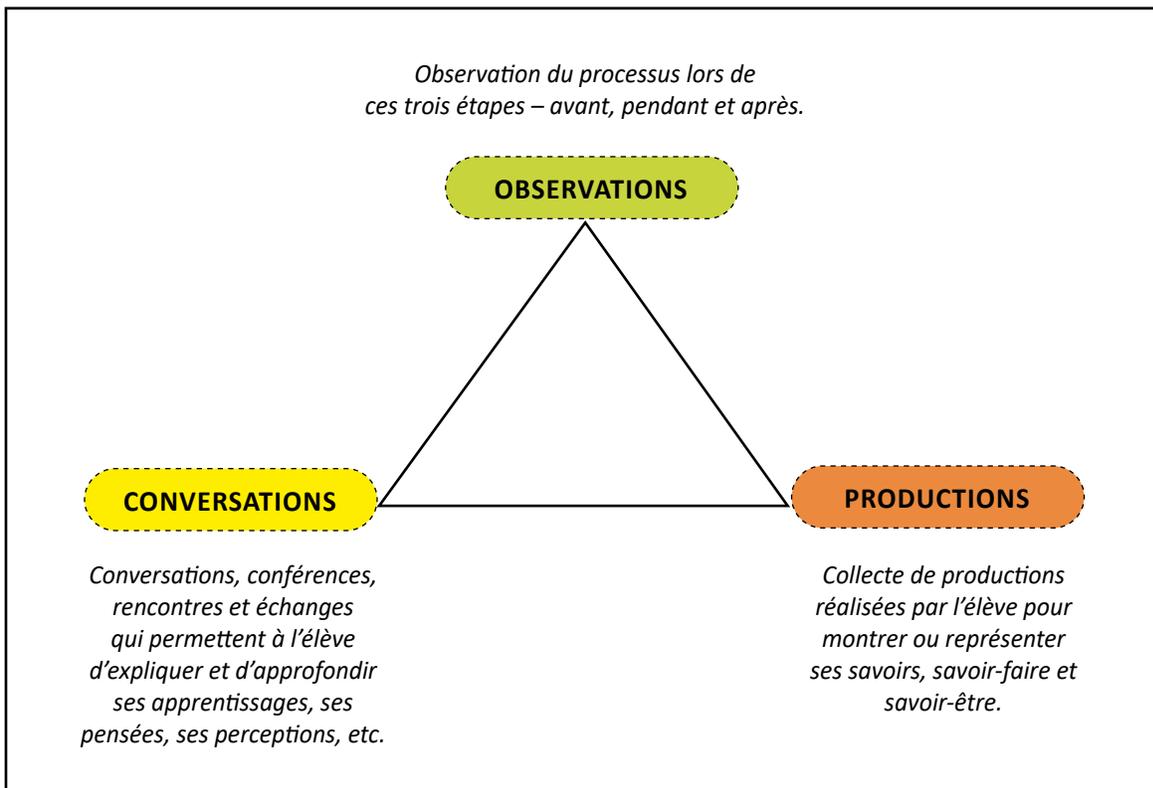
(Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2006b, p. 13 et 14)

ORIENTATION DE LA DISCIPLINE (SUITE)

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 :





**LES APPRENTISSAGES POUR LE FRANÇAIS
ARTS LANGAGIERS – IMMERSION**

9 à 12

LES APPRENTISSAGES : L'EXPLICATION DE LA LECTURE DU TABLEAU

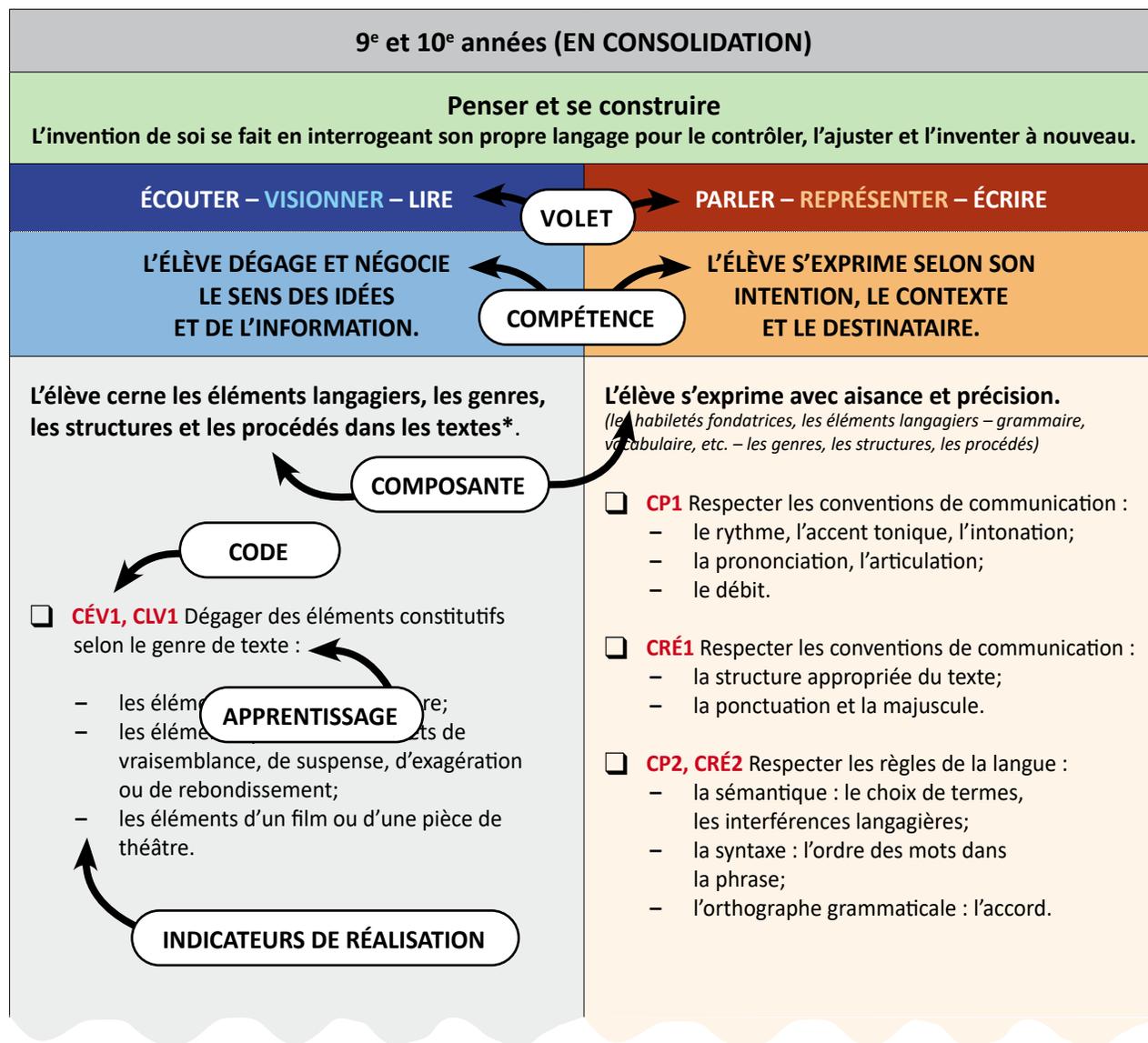
LA LECTURE DU TABLEAU DES APPRENTISSAGES

Le tableau articule les apprentissages et les encadre selon les éléments pertinents du stade. La mise en page affiche :

- Le niveau, soit « En consolidation » soit « Autonome »;
- Un rappel de la place qu'occupent les volets « Penser » et « Se construire » dans la planification des leçons;
- L'indication des volets, soit « Écouter-Visionner-Lire » soit « Parler-Représenter-Écrire », qui ciblent des apprentissages de compréhension et de communication;
- Les compétences que visent les apprentissages :
 - « L'élève dégage et négocie le sens des idées et de l'information. »
 - « L'élève s'exprime selon son intention, le contexte et le destinataire. »
- Les composantes du cours de français arts langagiers. Bien que les composantes du volet « Écouter-Visionner-Lire » se lisent verticalement, il faut aussi noter des associations étroites avec celles du volet « Parler-Représenter-Écrire » :

Écouter-Visionner-Lire	Parler-Représenter-Écrire
L'élève cerne les éléments langagiers, les genres, les structures et les procédés dans les textes.	L'élève s'exprime avec aisance et précision.
L'élève dégage le sens des propos et des textes.	L'élève se prononce de façon cohérente et respectueuse par rapport au fond en manipulant la forme.
L'élève examine son point de vue, ses valeurs et ses sentiments par rapport aux messages des autres.	L'élève exprime son point de vue, ses valeurs, ses sentiments et sa vision du monde.
L'élève soutient le bien-fondé de ce qui est dit pour faire évoluer ses pensées.	L'élève se situe par rapport à la rétroaction des autres pour faire évoluer ses pensées.

- Les apprentissages sont codifiés pour :
 - cerner le stade : C – En consolidation ou A – Autonome;
 - discerner entre « écouter-visionner » (ÉV) et « lire-visionner » (LV) et entre « parler » (P) et « représenter-écrire » (RÉ). On s'attend à ce que l'élève soit capable de répondre aux attentes de chacun des aspects du volet. L'élève ne peut par exemple viser seulement l'apprentissage CÉV1 sans aussi démontrer ses habiletés vis-à-vis de l'apprentissage CLV1. La virgule qui sépare les deux dénote un « et » et non pas un « ou »;
 - faciliter la documentation des apprentissages grâce aux chiffres.
- Les indicateurs de réalisation affichés en dessous de chaque apprentissage servent à le décortiquer ou le définir davantage en soulignant les éléments qui en font partie.



* Toutes présentations et représentations orales et écrites

LES APPRENTISSAGES: L'EXPLICATION DE LA LECTURE DU TABLEAU (SUITE)

9 ^e et 10 ^e années (EN CONSOLIDATION)	
Penser et se construire L'invention de soi se fait en interrogeant son propre langage pour le contrôler, l'ajuster et l'inventer à nouveau.	
ÉCOUTER – VISIONNER – LIRE	PARLER – REPRÉSENTER – ÉCRIRE
L'ÉLÈVE DÉGAGE ET NÉGOCIE LE SENS DES IDÉES ET DE L'INFORMATION.	L'ÉLÈVE S'EXPRIME SELON SON INTENTION, LE CONTEXTE ET LE DESTINATAIRE.
<p>L'élève cerne les éléments langagiers, les genres, les structures et les procédés dans les textes*.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> CÉV1, CLV1 Dégager des éléments constitutifs selon le genre de texte : <ul style="list-style-type: none"> – les éléments de la forme du genre; – les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement; – les éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que l'intrigue, le cadre, le décor, les costumes, le dialogue, les personnages, les procédés cinématographiques et les thèmes; – les éléments des documents médiatiques, explicatifs et d'opinions tels que l'exposé d'une problématique, la présentation de ses composantes et l'ordre de ses composantes; – les relations d'addition, d'opposition et de causalité. 	<p>L'élève s'exprime avec aisance et précision. <i>(les habiletés fondatrices, les éléments langagiers – grammaire, vocabulaire, etc. – les genres, les structures, les procédés)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> CP1 Respecter les conventions de communication : <ul style="list-style-type: none"> – le rythme, l'accent tonique, l'intonation; – la prononciation, l'articulation; – le débit. <input type="checkbox"/> CRÉ1 Respecter les conventions de communication : <ul style="list-style-type: none"> – la structure appropriée du texte; – la ponctuation et la majuscule. <input type="checkbox"/> CP2, CRÉ2 Respecter les règles de la langue : <ul style="list-style-type: none"> – la sémantique : le choix de termes, les interférences langagières; – la syntaxe : l'ordre des mots dans la phrase; – l'orthographe grammaticale : l'accord en genre et en nombre, la conjugaison; – l'emploi correct des pronoms possessifs et démonstratifs; – l'orthographe d'usage (Écrire). <input type="checkbox"/> CP3, CRÉ3 Prévoir des procédés selon les conventions de communication orale et écrite et selon le genre de texte (narratif, dialogal, poétique, descriptif, explicatif, d'opinion, multimodal) : <ul style="list-style-type: none"> – des procédés qui appuient la communication orale : le champ lexical, le registre de langue, l'organisation des idées, les règles de la conversation, le langage non verbal, les éléments de la prosodie; – des procédés qui appuient la communication écrite : les procédés d'énonciation, lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, stylistiques, sonores, graphiques, cinématographiques, de tonalité.

* Toutes présentations et représentations orales et écrites

L'élève dégage le sens des propos et des textes*.

(les messages explicites et implicites, les compétences translinguistiques et culturelles)

- CÉV2, CLV2** Comprendre des textes imaginaires et en délibérer :
 - reconnaître le sens des mots et la valeur qu'ils donnent au texte;
 - dégager et interpréter le thème, le message et les valeurs véhiculées;
 - dégager et interpréter les relations entre diverses composantes telles que les images, les personnages, le cadre, le temps de narration et le point de vue de narration;
 - établir et interpréter la dynamique des personnages (le rôle et l'importance, les actions et réactions, la caractérisation, la psychologie);
 - comparer l'adaptation, au cinéma ou en bande dessinée, d'une œuvre littéraire;
 - repérer des éléments de la langue, y compris des figures de style, et des référents culturels pour relever l'effet créé.
- CÉV3, CLV3** Comprendre des textes courants et en délibérer :
 - reconnaître le sens des mots et la valeur qu'ils donnent au texte;
 - dégager et interpréter le thème, le message et les valeurs véhiculées;
 - distinguer les faits, les opinions, les hypothèses pour en dégager l'objectivité et la subjectivité;
 - synthétiser des idées et de l'information liées à des thèmes et aux enjeux éthiques et sociaux;
 - repérer des éléments de la langue, y compris des figures de style, et des référents culturels pour communiquer un message.
- CÉV4, CLV4** Dégager l'intention de l'auteur :
 - interpréter les procédés linguistiques et non linguistiques utilisés par l'auteur dans le but d'exprimer son point de vue, de véhiculer son message, ou de transmettre sa vision du monde;
 - interpréter les techniques cinématographiques ou sonores utilisées pour mettre en relief les effets désirés et les valeurs véhiculées;
 - reconnaître l'impact des effets créés (le pouvoir lié à l'utilisation de la langue et aux éléments visuels et sonores).

L'élève se prononce de façon cohérente et respectueuse par rapport au fond en manipulant la forme.

(le choix d'une voix et la gestion de la voix des autres, le développement des idées, les compétences translinguistiques et culturelles)

- CP4, CRÉ4** Établir sa voix en tenant compte de son intention de communication, du contexte, du destinataire et des enjeux sociaux et éthiques.
- CP5, CRÉ5** Respecter les éléments de la cohérence : l'organisation et la progression des idées, les procédés lexicaux et les temps et modes verbaux pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir.
- CP6, CRÉ6** Formuler un résumé des idées et de l'information.
- CP7, CRÉ7** Créer une variété de textes* pour exprimer son imaginaire et sa vision du monde :
 - mettre en œuvre des procédés qui créent des effets;
 - mettre en œuvre la structure des schémas narratifs;
 - développer les personnages en tenant compte de leur rôle et importance, leurs actions et réactions, leur caractérisation et leur psychologie;
 - mettre en œuvre divers points de vue du narrateur (omniscient, témoin, participant);
 - mettre en œuvre des éléments de temps et de lieu
 - évoquer des émotions et des sentiments grâce aux images créées;
 - jouer avec la langue (y compris l'intégration des expressions idiomatiques et figées) pour créer des effets : s'amuser, se divertir, dramatiser, improviser, inciter.
- CP8, CRÉ8** Créer une variété de textes* reliés aux thèmes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles pour s'exprimer, informer, décrire, expliquer, analyser ou convaincre :
 - formuler un point de vue qui tient compte de ses connaissances, réflexions et valeurs;
 - élaborer des idées pour développer son point de vue ou son analyse;
 - mettre en œuvre des procédés qui marquent son point de vue ou son analyse;
 - jouer avec la langue (y compris l'intégration des expressions idiomatiques et figées) pour créer des effets : s'amuser, se divertir, dramatiser, improviser, inciter;
 - s'appuyer sur des preuves pertinentes et crédibles.

LES APPRENTISSAGES: L'EXPLICATION DE LA LECTURE DU TABLEAU (SUITE)

<p>L'élève examine son point de vue, ses valeurs et ses sentiments par rapport aux messages des autres.</p> <p><input type="checkbox"/> CÉV5, CLV5 Découvrir la portée du message et de ses éléments par rapport à soi-même :</p> <ul style="list-style-type: none"> – examiner les émotions, les sentiments ou les réactions évoqués en soi ou l'impact des valeurs véhiculées par les textes exploités. 	<p>L'élève exprime son point de vue, ses valeurs, ses sentiments et sa vision du monde.</p> <p><input type="checkbox"/> CP9, CRÉ9 Communiquer et justifier son point de vue, ses sentiments, ses émotions, ses préférences et ses souhaits en utilisant un champ lexical juste.</p>
<p>L'élève soutient le bien-fondé de ce qui est dit pour faire évoluer ses pensées.</p> <p><input type="checkbox"/> CÉV6, CLV6 Soutenir le bien-fondé des textes imaginaires et courants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – poser des questions pertinentes sur des sujets controversés, complexes et abstraits; – justifier son interprétation à l'égard des sujets controversés, complexes ou abstraits; – développer sa prise de position ou son interprétation basée sur des preuves. 	<p>L'élève se situe par rapport à la rétroaction des autres pour faire évoluer ses pensées.</p> <p><input type="checkbox"/> CP10, CRÉ10 Enrichir son message en tenant compte des délibérations (des idées, des réactions et des rétroactions) entretenues par ses pairs, son enseignant ou son public.</p> <p><input type="checkbox"/> CP11, CRÉ11 S'assurer de la pertinence et de la quantité de l'information recueillie dans ses textes* en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.</p>

* Toutes présentations et représentations orales et écrites

11 ^e et 12 ^e années (AUTONOME)	
Penser et se construire L'invention de soi se fait en interrogeant son propre langage pour le contrôler, l'ajuster et l'inventer à nouveau.	
ÉCOUTER – VISIONNER – LIRE	PARLER – REPRÉSENTER – ÉCRIRE
L'ÉLÈVE DÉGAGE ET NÉGOCIE LE SENS DES IDÉES ET DE L'INFORMATION.	L'ÉLÈVE S'EXPRIME SELON SON INTENTION, LE CONTEXTE ET LE DESTINATAIRE.
<p>L'élève cerne les éléments langagiers, les genres, les structures et les procédés dans les textes*.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> AÉV1, ALV1 Dégager des éléments constitutifs selon le genre de texte : <ul style="list-style-type: none"> – les éléments de la forme du genre; – les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement; – les éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que l'intrigue, le cadre, le décor, les costumes, le dialogue, les personnages, les procédés cinématographiques et les thèmes; – les éléments des documents médiatiques, analytiques, argumentatifs et de propagande tels que l'exposé d'une problématique, la présentation de ses composantes et l'ordre de ses composantes. 	<p>L'élève s'exprime avec aisance et précision. <i>(les habiletés fondatrices, les éléments langagiers – grammaire, vocabulaire, etc. – les genres, les structures, les procédés)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> AP1 Respecter les conventions de communication : <ul style="list-style-type: none"> – le rythme, l'accent tonique, l'intonation; – la prononciation, l'articulation; – le débit; – le volume selon la situation de communication. <input type="checkbox"/> ARÉ1 Respecter les conventions de communication : <ul style="list-style-type: none"> – la structure appropriée du texte; – la ponctuation et la majuscule. <input type="checkbox"/> AP2, ARÉ2 Respecter les règles de la langue : <ul style="list-style-type: none"> – l'orthographe grammaticale : l'accord en genre et en nombre, la conjugaison; – la sémantique : le choix de termes, les interférences langagières; – la syntaxe : l'ordre des mots dans la phrase; – l'emploi correct des pronoms possessifs et démonstratifs; – l'orthographe d'usage (Écrire); – l'élision, la liaison (Parler). <input type="checkbox"/> AP3, ARÉ3 Prévoir des procédés selon les conventions de communication orale et écrite et selon le message et le genre de texte (narratif, dialogal, poétique, descriptif, analytique, argumentatif, multimodal) : <ul style="list-style-type: none"> – des procédés qui appuient la communication orale : le champ lexical, le registre de langue, l'organisation des idées, les règles de la conversation, le langage non verbal, les éléments de la prosodie; – des procédés qui appuient la communication écrite : les procédés d'énonciation, lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, stylistiques, sonores, graphiques, cinématographiques, de tonalité.

* Toutes présentations et représentations orales et écrites

LES APPRENTISSAGES: L'EXPLICATION DE LA LECTURE DU TABLEAU (SUITE)

L'élève dégage le sens des propos et des textes*.

(les messages explicites et implicites, les compétences translinguistiques et culturelles)

- AÉV2, ALV2** Comprendre des textes imaginaires et en délibérer :
 - reconnaître le sens des mots et la valeur qu'ils donnent au texte;
 - analyser le thème, le message et les valeurs véhiculées;
 - analyser les relations entre diverses composantes telles que les images, les thèmes, les personnages, les valeurs, le cadre, le temps de narration et le point de vue de narration;
 - analyser les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et les rapports qu'ils entretiennent;
 - analyser l'adaptation, au cinéma ou en bande dessinée, d'une œuvre littéraire;
 - analyser l'utilisation de la langue, y compris les figures de style, et des référents culturels pour évaluer l'effet créé.

- AÉV3, ALV3** Comprendre des textes courants et en délibérer :
 - reconnaître le sens des mots et la valeur qu'ils donnent au texte;
 - analyser le thème, le message et les valeurs véhiculées;
 - distinguer les faits, les opinions, les hypothèses pour en évaluer l'objectivité et la subjectivité;
 - analyser les enjeux éthiques et sociaux pour comparer, au niveau du contenu et de la forme, les façons de traiter une même problématique;
 - analyser l'utilisation de la langue, y compris les figures de style, et des référents culturels pour communiquer un message.

- AÉV4, ALV4** Dégager l'intention de l'auteur :
 - distinguer les procédés par lesquels l'auteur crée des effets dans le but d'exprimer son point de vue, de véhiculer son message ou de transmettre sa vision du monde;
 - analyser les techniques cinématographiques ou sonores utilisées pour mettre en relief les effets désirés et les valeurs véhiculées;
 - analyser l'impact des effets créés (le pouvoir lié à l'utilisation de la langue et aux éléments visuels et sonores).

L'élève se prononce de façon cohérente et respectueuse par rapport au fond en manipulant la forme.

(le choix d'une voix et la gestion de la voix des autres, le développement des idées, les compétences translinguistiques et culturelles)

- AP4, ARÉ4** Établir sa voix en tenant compte de son intention de communication, du contexte, du destinataire et des enjeux sociaux et éthiques.

- AP5, ARÉ5** Respecter les éléments de la cohérence : l'organisation et la progression des idées, les procédés lexicaux et les temps et modes verbaux.

- AP6, ARÉ6** Formuler une synthèse des idées et de l'information.

- AP7, ARÉ7** Créer une variété de textes* pour exprimer son imaginaire et sa vision du monde :
 - intégrer des procédés qui créent des effets;
 - mettre en œuvre la structure des schémas narratifs;
 - faire évoluer les personnages en tenant compte de leur rôle et importance, leurs actions et réactions, leur caractérisation et leur psychologie;
 - mettre en œuvre divers points de vue du narrateur (omniscient, témoin, participant);
 - intégrer des éléments de temps et de lieu;
 - évoquer des émotions, des sentiments et des réactions qui dévoilent sa vision du monde;
 - jouer avec la langue (y compris l'intégration des expressions idiomatiques et figées) pour créer des effets : s'amuser, se divertir, dramatiser, improviser, inciter.

- AP8, ARÉ8** Créer une variété de textes* reliés aux thèmes complexes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles pour s'exprimer, informer, décrire, expliquer, analyser ou convaincre :
 - formuler un point de vue qui tient compte de diverses prises de position;
 - élaborer des idées pour développer une argumentation ou une analyse;
 - intégrer des procédés qui étayent ses arguments ou son analyse;
 - jouer avec la langue (y compris l'intégration des expressions idiomatiques et figées) pour créer des effets : s'amuser, se divertir, dramatiser, improviser, inciter;
 - s'appuyer sur des preuves pertinentes et crédibles.

* Toutes présentations et représentations orales et écrites

<p>L'élève examine son point de vue, ses valeurs et ses sentiments par rapport aux messages des autres.</p> <p><input type="checkbox"/> AÉV5, ALV5 Analyser la portée du message et de ses éléments par rapport à soi-même :</p> <ul style="list-style-type: none"> - examiner les émotions, les sentiments ou les réactions évoqués en soi ou l'impact des valeurs véhiculées par les textes exploités. 	<p>L'élève exprime son point de vue, ses valeurs, ses sentiments et sa vision du monde.</p> <p><input type="checkbox"/> AP9, ARÉ9 Communiquer et justifier son point de vue, ses sentiments, ses émotions et ses aspirations en intégrant un champ lexical précis.</p>
<p>L'élève soutient le bien-fondé de ce qui est dit pour faire évoluer ses pensées.</p> <p><input type="checkbox"/> AÉV6, ALV6 Soutenir le bien-fondé des textes imaginaires et courants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser des questions critiques, pertinentes et nuancées sur des sujets controversés, complexes ou abstraits; - justifier son interprétation à l'égard des sujets controversés, complexes ou abstraits; - développer son argumentation ou son analyse basée sur des preuves. 	<p>L'élève se situe par rapport à la rétroaction des autres pour faire évoluer ses pensées.</p> <p><input type="checkbox"/> AP10, ARÉ10 Enrichir son message en tenant compte des délibérations (des idées, des réactions et des rétroactions) entretenues avec ses pairs, son enseignant ou son public.</p> <p><input type="checkbox"/> AP11, ARÉ11 S'assurer de la pertinence et de la qualité de ses idées et de l'information intégrée dans ses textes* en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.</p>

* Toutes présentations et représentations orales et écrites

L'EXPLICATION DÉTAILLÉE DES APPRENTISSAGES

LE VOLET « ÉCOUTER – VISIONNER – LIRE » POUR LE STADE « EN CONSOLIDATION »

Regardons de plus près les apprentissages du volet « **Écouter – Visionner – Lire** » pour le stade « En consolidation » :

- **CÉV1** (écouter et visionner) et **CLV1** (lire et visionner) : Dégager des éléments constitutifs selon le genre de texte :

L'élève identifie le genre du texte qu'il écoute, visionne et lit en tenant compte des éléments marquants du genre même. Les indicateurs de réalisation guident l'enseignant dans le développement de ses plans de cours et facilitent la compréhension de l'apprentissage auprès de l'élève pour qu'il puisse mieux réussir.

- **CÉV2** et **CÉV3** (écouter et visionner) et **CLV2** et **CLV3** (lire et visionner) : Que ce soit des textes comprenant un message explicite ou implicite, ou exigeant une compétence translinguistique ou culturelle, l'élève doit être en mesure de :

- comprendre des textes imaginaires* et en délibérer;
- comprendre des textes courants* et en délibérer.

L'élève reconnaît l'impact des mots sur le message en dégageant et en interprétant des thèmes, des messages, des valeurs et des rapports dont témoignent le texte, en distinguant des faits et des opinions, en synthétisant des idées et en repérant des éléments de la langue et des référents culturels.

L'enseignant note l'échafaudage créé :

- de la reconnaissance du sens des mots au dégagement du thème exploré;
- du discernement des faits et des opinions à la capacité de synthétiser des idées et de l'information et le tout en tenant compte des éléments de la langue et des référents culturels.

Une précision : Le verbe « délibérer »

Afin de pouvoir communiquer et évaluer des apprentissages de façon juste, il est préférable d'éviter des apprentissages surchargés avec des conjonctions. Pour ces deux apprentissages, il faut cependant reconnaître la place de la délibération individuelle et en groupe dans le but de dégager et de négocier « le sens des idées et de l'information », et ce, pour faciliter la compréhension. Il faut permettre aux apprenants l'occasion de réfléchir à leur compréhension du sujet et d'en parler afin de mieux comprendre.

- **CÉV4** (écouter et visionner) et **CLV4** (lire et visionner) : Dégager l'intention de l'auteur :
L'élève découvre que l'auteur du texte imaginaire ou courant se sert des procédés linguistiques et des techniques littéraires ou cinématographiques dans le but de partager sa vision du monde et de communiquer son message ou son point de vue. La façon dont l'élève comprend le message est déterminée par sa capacité de comprendre les procédés et les techniques employés par l'auteur pour manipuler sa propre vision du monde ou son point de vue.

* Consulter le lexique

- **CÉV5** (écouter et visionner) et **CLV5** (lire et visionner) : Découvrir la portée du message et de ses éléments par rapport à soi-même :
L'élève se questionne pour stimuler la réflexion sur ce qui est dit et comment c'est dit, ce qui est une étape importante pour entamer le développement d'une pensée critique, créative et attentive.
- **CÉV6** (écouter et visionner) et **CLV6** (lire et visionner) : Soutenir le bien-fondé des textes imaginaires et courants :
L'élève s'affirme en justifiant ses prises de position et ses interprétations et comprend leur évolution grâce aux délibérations et aux moments de réflexion. Pour ce faire, l'élève réfléchit sur les moyens pris pour soutenir le bien-fondé des délibérations et revisite son point de vue et son ouverture aux autres.

LE VOLET « PARLER – REPRÉSENTER – ÉCRIRE » POUR LE STADE « EN CONSOLIDATION »

Présentons maintenant les apprentissages du volet « **Parler – Représenter – Écrire** » de ce même stade :

- **CP1** (parler) : Respecter les conventions de communication :
Tel qu'indiqué dans son code, cet apprentissage traite spécifiquement de l'aisance lors des interactions orales :
 - le rythme, l'accent tonique, l'intonation;
 - la prononciation, l'articulation;
 - le débit.Ces indicateurs de réalisation mettent en valeur les éléments de l'aisance que l'apprenant doit œuvrer à maîtriser dans diverses situations de communication orale tout en tenant compte de son intention et du destinataire.
- **CRÉ1** (représenter et écrire) : Respecter les conventions de communication :
Tel qu'à l'oral, l'élève démontre son aisance dans des textes écrits ou dans des représentations visuelles à travers l'utilisation appropriée de :
 - la structure du texte;
 - la ponctuation et la majuscule.Le respect de la structure de son texte ainsi que l'emploi approprié de la ponctuation et de la majuscule révèlent le genre du texte ainsi que la vision du monde ou la position prise par l'élève. Le destinataire doit être capable de facilement discerner le genre de texte qui est devant lui et de suivre le message d'une façon fluide.
- **CP2** (parler) et **CRÉ2** (représenter et écrire) : Respecter les règles de la langue :
Cet apprentissage traite de la précision linguistique nécessaire que l'élève doit maîtriser dans ses interactions orales, ses textes écrits et ses représentations visuelles. L'élève emploie un champ lexical* approprié, dans un ordre syntaxique approprié. L'accord en genre et en nombre, la conjugaison, l'emploi correct des pronoms possessifs et démonstratifs ainsi qu'une orthographe d'usage juste font preuve du niveau de sa maîtrise des règles de la langue.

* Consulter le lexique

L'EXPLICATION DÉTAILLÉE DES APPRENTISSAGES (SUITE)

- **CP3** (parler) et **CRÉ3** (représenter et écrire) : Prévoir des procédés selon les conventions de communication orale et écrite et selon le genre de texte :
Que ce soit des textes oraux ou écrits ou des représentations visuelles, l'élève emploie des procédés appropriés selon des :
 - conventions de communication orales;
 - conventions de communication écrites.Le choix de conventions que l'élève adopte dans ses textes renforce leur qualité et exprime sa prise de position ou sa vision du monde.
- **CP4** (parler) et **CRÉ4** (représenter et écrire) : Établir sa voix en tenant compte de son intention de communication, du contexte, du destinataire et des enjeux sociaux et éthiques :
L'élève reconnaît que sa voix porte un impact dans la validité et le partage de sa vision du monde ou dans sa prise de position. Il s'exprime de façon appropriée dans le but de se faire comprendre.
- **CP5** (parler) et **CRÉ5** (représenter et écrire) : Respecter les éléments de la cohérence* : l'organisation et la progression des idées, les procédés lexicaux et les temps et les modes verbaux pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir :
L'élève produit des textes qui permettent au destinataire de suivre son message avec aisance, car ils sont construits de façon logique et progressive en choisissant des éléments de cohérence variés et appropriés pour le genre de texte produit.
- **CP6** (parler) et **CRÉ6** (représenter et écrire) : Formuler un résumé des idées et de l'information :
L'élève peut résumer des idées lues, entendues ou visionnées et partager de l'information pertinente dans ses interactions orales et dans ses textes écrits. Il est capable de distinguer entre les idées principales et les idées secondaires et choisit ce qui est essentiel à partager au destinataire dans le but de l'informer.
- **CP7** (parler) et **CRÉ7** (représenter et écrire) et **CP8** (parler) et **CRÉ8** (parler et représenter) :
Créer une variété de textes :
 - pour exprimer son imaginaire et sa vision du monde;
 - reliés aux thèmes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles pour s'exprimer, informer, décrire, expliquer, analyser ou convaincre.L'élève est en mesure de créer des textes littéraires et courants variés en se servant des éléments qui mettent en évidence sa vision du monde ou sa prise de position. Le bon emploi des structures poétiques et des schémas narratifs ou des procédés marquant son point de vue rend ses textes engageants et invite le destinataire à réfléchir sur ce qui est dit, et à y réagir. Il démontre davantage sa compréhension des nuances de la langue française en intégrant des expressions idiomatiques et figées qui créent des effets appropriés selon le genre de texte.

* Consulter le lexique

- **CP9** (parler) et **CRÉ9** (représenter et écrire) : Communiquer et justifier son point de vue, ses sentiments, ses émotions, ses préférences et ses souhaits en utilisant un champ lexical précis :
L'élève s'exprime de façon claire et justifie son point de vue, ses sentiments et émotions, ses préférences, et ses souhaits en se basant sur ses apprentissages et sa compréhension. L'élève s'outille d'un champ lexical précis et concis pour enrichir sa communication et sa justification.
- **CP10** (parler) et **CRÉ10** (représenter et écrire) : Enrichir son message en tenant compte des délibérations (des idées, des réactions et des rétroactions) entretenues par ses pairs, son enseignant ou son public :
L'élève, ayant l'occasion de réfléchir sur ce qui a été partagé lors des délibérations, de reprendre et de reconsidérer ses idées grâce aux rétroactions et aux interactions avec les autres, est outillé à reprendre ses messages et à les approfondir dans le but de faire bien comprendre sa vision du monde ou sa prise de position.
- **CP11** (parler) et **CRÉ11** (représenter et écrire) : S'assurer de la pertinence et de la quantité de l'information recueillie dans ses textes en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter :
L'élève fait preuve de sa compréhension* et de la véracité des idées des autres lorsqu'il choisit des éléments pertinents pour appuyer ses idées. Il présente ces informations de façon intentionnelle pour alimenter son message et non le surcharger pour éviter que sa voix ne soit perdue.

LE VOLET « ÉCOUTER – VISIONNER – LIRE » POUR LE STADE « AUTONOME »

Examinons les apprentissages du volet « Écouter – Visionner – Lire » pour le stade « Autonome » :

- **AÉV1** (écouter et visionner) et **ALV1** (lire et visionner) : Dégager des éléments constitutifs selon le genre de texte :
L'élève identifie le genre du texte qu'il écoute, visionne et lit en tenant compte des éléments marquants du genre même. Les textes écoutés, visionnés et lus témoignent d'une complexité de plus en plus évidente à partir du thème, du sujet, de la longueur et des nuances de son message. Les indicateurs de réalisation guident l'enseignant dans le développement de ses plans de cours et communiquent les enjeux de l'apprentissage auprès de l'élève pour qu'il puisse réussir.
- **AÉV2** et **AÉV3** (écouter et visionner) et **ALV2** et **ALV3** (lire et visionner) :
Que ce soit des textes comprenant un message explicite ou implicite, ou exigeant une compétence translinguistique ou culturelle, l'élève doit être en mesure de :
 - comprendre des textes imaginaires et en délibérer;
 - comprendre des textes courants et en délibérer.L'élève reconnaît l'impact des mots sur le message en analysant des thèmes, des messages, des valeurs, des relations entre diverses composantes du texte et des enjeux éthiques et sociaux, distingue des faits et des opinions pour évaluer la subjectivité ou l'objectivité du texte et comprend l'importance des éléments de la langue et des référents culturels dans la communication du message.

* Consulter le lexique

L'EXPLICATION DÉTAILLÉE DES APPRENTISSAGES (SUITE)

L'enseignant note l'échafaudage créé :

- de la reconnaissance du sens des mots à l'analyse du thème, du message et des valeurs explorés;
- de l'analyse des faits et des opinions pour pouvoir évaluer des idées et de l'information au développement de l'habileté d'analyser les retombées ou conséquences d'un tel ou tel sujet éthique ou social;
- le tout en tenant compte de l'importance des éléments de la langue, de la capacité de jouer avec la langue et des référents culturels pour communiquer un message.

Une précision : Le verbe « délibérer »

Afin de pouvoir communiquer et évaluer des apprentissages de façon juste, il est préférable d'éviter des apprentissages surchargés avec des conjonctions. Pour ces deux apprentissages, il faut cependant reconnaître la place de la délibération individuelle et en groupe dans le but de dégager et de négocier « le sens des idées et de l'information », et ce, pour faciliter la compréhension. Il faut permettre aux apprenants l'occasion de réfléchir à leur compréhension et d'en parler afin de mieux comprendre.

- **AÉV4** (écouter et visionner) et **ALV4** (lire et visionner) : Dégager l'intention de l'auteur :
L'élève distingue et analyse des procédés linguistiques et des techniques littéraires ou cinématographiques dont l'auteur du texte imaginaire ou courant se sert dans le but de partager sa vision du monde et de communiquer son message ou son point de vue. La façon dont l'élève comprend le message est déterminée par sa capacité de comprendre les procédés et les techniques employés par l'auteur pour manipuler sa propre vision du monde ou son point de vue.
- **AÉV5** (écouter et visionner) et **ALV5** (lire et visionner) : Analyser la portée du message et de ses éléments par rapport à soi-même :
L'élève se questionne pour stimuler la réflexion sur ce qui est dit et comment c'est dit (voir le volet « PENSER » du schéma), ce qui est une étape importante dans le développement d'une pensée critique, créative et attentive. L'élève, qui s'engage dans le processus d'analyser la portée du message et de déterminer l'impact sur ses émotions, ses sentiments, ses valeurs, sa vision du monde et ses points de vue, nourrit le développement de son identité et de son autonomie.
- **AÉV6** (écouter et visionner) et **ALV6** (lire et visionner) : Soutenir le bien-fondé des textes imaginaires et courants :
L'élève s'affirme en justifiant son interprétation et en développant son argumentation ou analyse basée sur des informations pertinentes et justes. Il comprend l'évolution de ses pensées grâce aux délibérations et aux moments de réflexion. Pour ce faire, l'élève réfléchit sur les moyens pris pour soutenir le bien-fondé des délibérations et revisite son point de vue et son ouverture aux autres (voir le volet « PENSER » du schéma).

LE VOLET « PARLER – REPRÉSENTER – ÉCRIRE » POUR LE STADE « AUTONOME »

Examinons de plus près les apprentissages du volet « Parler – Représenter – Écrire » de ce même stade :

- **AP1** (parler) : Respecter les conventions de communication :
Tel qu'indiqué dans son code, cet apprentissage traite spécifiquement de l'aisance lors des interactions orales :
 - le rythme, l'accent tonique, l'intonation;
 - la prononciation, l'articulation;
 - le débit;
 - le volume selon la situation de communication.Ces indicateurs de réalisation mettent en valeur les éléments de l'aisance que l'élève doit maîtriser dans diverses situations de communication orale tout en tenant compte de son intention et du destinataire. En tenant compte du fait que ces compétences se développent tout au long de la vie, l'élève autonome maîtrise ces éléments dans ses interactions avec confiance.
- **ARÉ1** (représenter et écrire) : Respecter les conventions de communication :
Tel qu'à l'oral, l'élève autonome démontre l'aisance avec laquelle il produit des textes écrits ou des représentations visuelles à travers l'utilisation appropriée de :
 - la structure du texte;
 - la ponctuation et la majuscule.Le respect de la structure du texte ainsi que l'emploi approprié de la ponctuation et de la majuscule révèlent le genre du texte ainsi que la vision du monde ou la prise de position de l'élève. Le destinataire doit être capable de facilement discerner le genre de texte qui est devant lui et de suivre le message d'une façon fluide.
- **AP2** (parler) et **ARÉ3** (représenter et écrire) : Respecter les règles de la langue :
Cet apprentissage traite de la précision linguistique que l'élève autonome est en mesure de maîtriser dans ses interactions orales, ses textes écrits et ses représentations visuelles. Autant à l'oral qu'à l'écrit, l'élève choisit consciemment les termes sémantiques et respecte l'ordre syntaxique. L'accord en genre et en nombre, la conjugaison, l'emploi correct des pronoms possessifs et démonstratifs ainsi qu'une orthographe d'usage juste à l'écrit ou l'utilisation de l'élision et la liaison à l'oral mettent en évidence le niveau de maîtrise de l'élève.
- **AP3** (parler) et **ARÉ3** (représenter et écrire) : Prévoir des procédés selon les conventions de communication orale et écrite et selon le message et le genre de texte :
Que ce soit des textes oraux, ou écrits ou des représentations visuelles, l'élève emploie des procédés appropriés selon des :
 - conventions de communication orales;
 - conventions de communication écrites.Le choix de conventions que l'élève adopte dans ses textes renforcent leur qualité et permet à l'élève d'exprimer efficacement sa vision du monde ou sa prise de position.

L'EXPLICATION DÉTAILLÉE DES APPRENTISSAGES (SUITE)

- **AP4** (parler) et **ARÉ4** (représenter et écrire) : Établir sa voix en tenant compte de son intention de communication, du contexte, du destinataire et des enjeux sociaux et éthiques :
L'élève reconnaît l'impact et la valeur que porte sa voix dans le partage de sa vision du monde ou dans sa prise de position. Au stade autonome, l'élève est en mesure de s'exprimer avec confiance et de façon appropriée selon le contexte.
- **AP5** (parler) et **ARÉ5** (représenter et écrire) : Respecter les éléments de la cohérence : l'organisation et la progression des idées, les procédés lexicaux et les temps et les modes verbaux :
L'élève produit des textes qui incitent son destinataire à s'engager dans le message grâce à la construction logique et progressive des idées présentées et au choix des éléments de cohérence variés et appropriés pour le genre de texte produit.
- **AP6** (parler) et **ARÉ6** (représenter et écrire) : Formuler une synthèse des idées et de l'information :
L'élève est en mesure de mettre en évidence des idées lues, entendues ou visionnées qui sont puisées de textes variés. Il les partage dans le but de répondre à une question essentielle ou à un enjeu éthique ou social. Il est capable de discerner entre les idées principales et les idées secondaires et les présente au destinataire de façon juste.
- **AP7** (parler) et **ARÉ7** (représenter et écrire) et **AP8** (parler) et **ARÉ8** (représenter et écrire) :
Créer une variété de textes :
 - pour exprimer son imaginaire et sa vision du monde;
 - reliés aux thèmes portant sur des enjeux sociaux ou éthiques ou des questions essentielles pour s'exprimer, informer, décrire, expliquer, analyser ou convaincre.L'élève est en mesure de créer des textes littéraires et courants variés en intégrant des éléments qui évoquent des émotions, des sentiments et des réactions qui dévoilent sa vision du monde ou sa prise de position. Le bon emploi des structures poétiques et des schémas narratifs ou des procédés qui étayent ses arguments ou son analyse rend ses textes engageants et incite le destinataire à réfléchir sur ce qui est dit et à y réagir. Il démontre davantage sa compréhension des nuances de la langue française en intégrant des expressions idiomatiques et figées qui créent des effets appropriés et pour évoquer des réactions chez le destinataire.
- **AP9** (parler) et **ARÉ9** (représenter et écrire) : Communiquer et justifier son point de vue, ses sentiments, ses émotions et ses aspirations en intégrant un champ lexical précis :
L'élève s'exprime de façon efficace et valorise son point de vue, ses sentiments, ses émotions et ses aspirations en se basant sur ses apprentissages, sa compréhension et ses expériences. L'élève s'outille d'un champ lexical précis et concis pour enrichir sa communication et sa justification.
- **AP10** (parler) et **ARÉ10** (représenter et écrire) : Enrichir son message en tenant compte des délibérations (des idées, des réactions et des rétroactions) entretenues avec ses pairs, son enseignant ou son public :
L'élève, ayant l'occasion de réfléchir sur ce qui a été partagé lors des délibérations, de reprendre et de reconsidérer ses idées grâce aux rétroactions et aux interactions avec les autres, est outillé à enrichir ses idées et son message pour approfondir et valoriser sa vision du monde ou sa prise de position.

- **AP11** (parler) et **ARÉ11** (représenter et écrire) : S'assurer de la pertinence et de la qualité de ses idées et de l'information intégrée dans ses textes en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter :
L'élève fait preuve de sa compréhension et de la véracité des idées des autres lorsqu'il choisit des éléments pertinents pour appuyer ses idées. Il confirme ces informations et s'en sert de façon intentionnelle pour alimenter et renforcer sa vision du monde, son analyse ou sa prise de position.



**APPLICATION : DES PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES GAGNANTES**

APPLICATION : DES APPROCHES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES À CONSIDÉRER

Dans la discipline du français, certaines approches ont mieux facilité l'apprentissage de la langue que d'autres. Les programmes d'étude précédents ont appuyé des apprentissages d'une :

- approche centrée sur l'apprenant : l'enseignant tient particulièrement compte des besoins de l'élève et de son style d'apprentissage et de ses intelligences multiples pour cerner des stratégies pertinentes qui l'appuieront dans son progrès;
- approche communicative : l'enseignant se sert du matériel authentique dans le but d'encourager la communication dans une langue, de simuler des situations communicatives authentiques et de rendre les élèves actifs dans l'apprentissage de la langue;
- approche cognitive : l'enseignant incite les élèves à observer, anticiper des éléments langagiers, formuler des hypothèses, analyser et inférer, à partir de ce qu'ils écoutent, visionnent et lisent pour comprendre le contenu et le message pour communiquer adroitement.

Bien que ces approches, parmi d'autres, soient toujours valables, ce document offre un survol de l'approche intégrée (Lyster) qui valorise les enjeux entre la communication orale (parler et écouter), la lecture et l'écriture.

L'APPROCHE INTÉGRÉE

« L'approche intégrée propose un encadrement pédagogique qui s'adresse systématiquement à l'intégration de la langue et du contenu. L'approche fournit aux enseignants une variété de stratégies qui sont flexibles et s'adaptent facilement à toute situation d'apprentissage pour enrichir le discours en salle de classe » (Manitoba, ministère de l'Éducation, s. d. b).

Bienfaits pour l'élève	Responsabilités de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none">• Enrichir la compréhension du contenu de toutes les matières.• Développer la confiance à l'oral.• Améliorer la précision linguistique de la langue française.• Privilégier des activités contextualisées et significatives qui :<ul style="list-style-type: none">– attirent l'attention de l'élève sur certains éléments linguistiques;– enrichissent le vocabulaire et développent la particularité et la spécificité du langage disciplinaire.• Renforcer la conscience métalinguistique et le rappel de l'élève.	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les éléments linguistiques à observer.• Planifier des leçons ciblant l'élément linguistique à travailler.• Échafauder l'apprentissage de l'élève.• Fournir des rétroactions correctives à l'élève.

Pour en savoir plus : MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La langue au cœur du Programme d'immersion française : une approche intégrée dans la pédagogie immersive*, 2^e éd., Winnipeg, Le Ministère, 2021. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/langue_coeur/index.html.

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES

Les pratiques pédagogiques gagnantes tiennent compte de diverses formes de littératie (linguistique, visuelle, sonore, gestuelle, spatiale, multimodale) (Robertson, 2011) et d'un agencement attentif des expériences personnelles, culturelles et médiatiques de l'élève. De plus, elles reconnaissent l'importance du dialogue pour développer la pensée, la découverte de soi et des compétences langagières. Bien que ces pratiques gagnantes appuient l'élève dans son apprentissage, un environnement d'apprentissage qui encourage l'exploration, la découverte, les liens interpersonnels et la découverte de soi, prime.

L'enseignant a un rôle particulier à faire penser, faire faire, faire dire et faire comprendre l'élève. Alors, en créant des plans de cours, l'enseignant se sensibilise aux pratiques gagnantes qui incarnent la **communication**, la **collaboration**, la **citoyenneté**, ainsi que le développement de **caractère**, de la **pensée créative**, de la **pensée critique** (Fullan, 2017) et de la **pensée attentive** (*caring thinking*), (Sasseville, 2009). Tout en comprenant les éléments de forme de la langue, les composantes de la voix parlée (prononciation, débit, intonation, etc.) et les outils pour créer du sens à partir du langage, l'enseignant offre aux élèves maintes occasions de penser, d'explorer et de dialoguer dans diverses situations d'apprentissage et d'intégrer l'oral (parler et écouter) à la lecture et l'écriture.

Bien que plusieurs pratiques pédagogiques comblerent ces besoins, certaines pratiques gagnantes sont énumérées ci-dessous. Certaines sont aussi encadrées dans le document *Français arts langagiers – immersion, de la maternelle à la 12^e année*, et *English Language Arts – immersion, de la 1^{re} à la 12^e année : pratiques en arts langagiers, document d'orientation* (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2020).

Pour en savoir plus : FULLAN, Michael. *New Pedagogies for Deep Learning*, [Vidéo en ligne], 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=-39PNs4sCmQ>.

APPLICATION : DES APPROCHES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES À CONSIDÉRER (SUITE)

LA PÉDAGOGIE DU DIALOGUE

Cette pratique pédagogique appuie le développement de la pensée critique, attentive et créative chez l'élève grâce à la discussion et la délibération. C'est une pédagogie qui permet aux élèves d'oser à parler dans l'incertitude et de s'engager à utiliser de nouveaux mots et de nouvelles expressions et informations en contexte dans maintes situations d'apprentissage. Elle reconnaît aussi le fait qu'il n'est pas toujours souhaitable de chercher une seule solution ou une réponse finale aux questions. Des questions essentielles ou éthiques sont complexes et exigent de multiples occasions pour permettre à l'élève de penser, d'explorer, de dialoguer **spontanément** avec ses enseignants et pairs dans divers contextes. Ces occasions permettent aussi à l'élève d'adapter sa communication selon les circonstances et exigent de la lecture afin de lui aider à enrichir et approfondir du vocabulaire et des expressions en contexte. Cette pédagogie reflète les principes de l'approche intégrée; l'enseignant respecte le développement et les enjeux des habiletés de parler et d'écouter, de lire et d'écrire.

Bienfaits pour l'élève	Responsabilités de l'enseignant
<p>La délibération permet à l'élève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'écouter activement : entendre différents points de vue et faire entendre son point de vue; • comparer ce que les autres disent à l'égard de ce qu'il dit : reconnaître des erreurs de raisonnement menant à sa prise de position; • développer du vocabulaire : clarifier du vocabulaire et des expressions vagues grâce aux questions et au dialogue; • se responsabiliser de son apprentissage : demander des raisons pour contextualiser les informations et pour valoriser des prises de position; • retrouver la joie d'apprendre : exprimer son étonnement de la découverte et poser des questions; • faire partie de la communauté de recherche et du partage : valoriser les relations interpersonnelles; • comprendre ce qu'il y a à comprendre : se construire. 	<p>La responsabilité de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • encourager l'élève à explorer l'acte de raisonner. L'enseignant s'efface autant que possible lors des discussions entre les élèves pour céder la place à l'apprentissage sans oublier le rôle de la modélisation de l'expression orale; • insister sur la formation de la pensée : modéliser, donner la parole aux élèves, amener les élèves à prendre conscience de leurs pensées et l'évolution de la pensée; • donner la parole à l'élève afin qu'il puisse partager ce qu'il pense de telle ou telle idée; • amener l'élève à prendre conscience de ses pensées et des sources d'information, à réfléchir sur les moyens utilisés pour soutenir ce qu'ils pensent et à reconnaître que les pensées peuvent évoluer; • susciter auprès de l'élève l'envie de : <ul style="list-style-type: none"> – chercher, questionner, fournir des raisons et les évaluer; – proposer des idées innovantes, faisant appel à la pensée créative; – se respecter et respecter les autres, faisant appel à la pensée.

(Adapté de Sasseville, 2019.)

TOUCHSTONES

Le projet de discussion Touchstones développe les aptitudes de l'élève à reconnaître son propre point de vue et ses attitudes vis-à-vis d'un sujet, de les mettre de côté temporairement et d'examiner une nouvelle idée ou situation avec l'esprit ouvert pour mieux saisir un point de vue auparavant inconnu. Cela se réalise en écoutant les autres, ce qui exige d'entendre ce qui diffère et va à l'encontre parfois de sa vision du monde et de sa perception de soi-même (Manitoba, ministère de l'Éducation, s. d. a).

Bienfaits pour l'élève	Responsabilités de l'enseignant
<p>Les discussions Touchstones :</p> <ul style="list-style-type: none">• favorisent le développement de la pensée critique et de l'écoute active;• aident avec l'expression de compréhension des choses;• permettent le développement du vocabulaire et des expressions liées à des questions essentielles de la vie de tous les jours;• encouragent la confiance de parler français en public, à l'école et à l'extérieur de l'école.	<p>Lors des séances de 45 minutes à une heure par semaine, l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none">• anime les discussions en se servant des textes de discussion et du guide d'animation de discussions.

Pour en savoir plus : MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Développement de la pensée critique et de la communication orale », s. d. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/touchstones/index.html>.

LA LECTURE INTENTIONNELLE

La lecture intentionnelle vise deux objectifs importants :

1. développer l'autonomie en lecture chez l'élève;
2. transformer, activer et sensibiliser le lecteur.

Le modèle pédagogique *Reading Apprenticeship* présente des stratégies variées qui encouragent non seulement la lecture autonome chez les élèves, mais aussi la collaboration entre élèves afin de construire la compréhension d'un texte abordé à travers la conversation métacognitive. La conversation métacognitive est un processus continu où l'enseignant et les élèves réfléchissent aux quatre dimensions qui existent en salle de classe et qui sont reliées à leurs expériences en lecture, et en discutent. Les dimensions personnelle, sociale et cognitive ainsi que la construction du savoir sont au centre de la conversation métacognitive et permettent aux élèves de discerner leurs processus, stratégies, savoirs, ressources, et motivations par rapport à leurs interactions et réactions affectives à un texte et d'y réfléchir (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012). Lorsque les élèves mettent en action certaines de ces stratégies, ils réussissent à s'approprier leur compréhension des textes au lieu de se fier à l'enseignant de leur fournir les « bonnes » réponses. Le contexte dans lequel les enjeux entre le texte, les élèves et la compréhension se déroulent reflète la lecture approfondie.

APPLICATION : DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES

APPLICATION : DES APPROCHES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES À CONSIDÉRER (SUITE)

La lecture intentionnelle s'inspire de *Reading Apprenticeship* et surtout des recherches de Beers et Probst qui offrent aux élèves des outils valables pour devenir des lecteurs « responsables ». Par l'entremise de stratégies variées, les élèves deviennent acteurs dans la lecture des textes littéraires et courants, ce qui porte un changement important dans leur compréhension de ce qu'ils lisent et leur perspective vis-à-vis des sujets ou thèmes importants (Beers et Probst, 2017).

L'utilisation de certaines pratiques pédagogiques liées à la lecture intentionnelle sert à éloigner des questions « monologiques » – celles pour lesquelles l'enseignant a déjà une réponse – pour avantager des questions « dialogiques » – celles où les élèves arrivent à comprendre en explorant un texte soit individuellement soit avec les autres, à poser et se poser des questions et à examiner ce que cela éveille en lui (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2020).

Bienfaits pour l'élève	Responsabilités de l'enseignant
<p>La lecture intentionnelle permet à l'élève de/d' :</p> <ul style="list-style-type: none">• cerner une intention de lecture;• établir des liens avec ses connaissances antérieures;• s'engager à se débattre avec un texte;• collaborer avec autrui : lire et parler ensemble de ce qu'un texte signifie et comment ils l'ont compris;• travailler indépendamment;• développer des stratégies de dépannage en lecture;• faire des inférences solides;• s'exposer aux phrases complexes et aux expressions idiomatiques en contexte;• apprendre à lire, écrire, penser, raisonner.	<p>L'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none">• modéliser les stratégies de lecture proposées pour s'assurer de la compréhension;• aider les élèves à élaborer des stratégies de compréhension de haut niveau;• engager les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances en établissant des liens avec leurs connaissances antérieures;• fournir maintes occasions de pratique guidée, collaborative et individuelle de stratégies de lecture.

LES TEXTES REPENSÉS

« *J'ai beaucoup écrit à l'école, mais on ne m'a pas beaucoup entendu* » (Bucheton, 2016). Les textes repensés exigent du partage, des délibérations, de la rétroaction et de la réflexion de la part de l'élève.

Le tableau ci-dessous propose de nouvelles idées à l'égard de ce que c'est « écrire ». L'habileté d'écrire n'est pas tout simplement la tâche de planifier, de formuler un enchaînement de mots, de transcrire et de réviser. L'habileté d'écrire est « spirulaire » en nature exigeant une résolution de problèmes complexes et du temps pour gérer tous les éléments reliés à l'écrit, ce qui nécessite de la réflexion, de la reprise, de l'échange et de la discussion (Bucheton, 2016).

Écrire : Anciennement, il s'agissait de/d'...	Écrire : De nouvelles considérations permettent...
<ul style="list-style-type: none">• traduire de la pensée;• enseigner des normes;• suivre des étapes;• cloisonner les apprentissages;• produire;• subir une correction;• se limiter à la classe de français.	<ul style="list-style-type: none">• l'occasion de penser avec le stylo;• la construction du rapport en tenant compte de la norme;• l'appréciation de la complexité d'écrire;• des occasions pour tisser et intégrer des savoirs;• le processus : le temps;• la réécriture : la maturation du sujet et des habiletés;• la contextualisation dans toutes les matières.

Le texte repensé permet de donner maintes occasions à l'élève :

- de noter ces pensées et réflexions vis-à-vis des questions essentielles ou des sujets éthiques dans un carnet pour qu'il puisse les retrouver et les retravailler plus tard;
- de rédiger un texte;
- d'en parler à plusieurs reprises avec d'autres élèves et avec l'enseignant pour cerner son sujet ou sa prise de position grâce à la rétroaction;
- de réfléchir à la rétroaction afin de « repenser » son texte;
- de répéter l'expérience pour permettre une maturation de ses idées.

Grâce au temps alloué à cette rédaction, aux délibérations, à la rétroaction, à la reprise du texte, l'élève grandit avec et par son texte. Il développe du cognitif en s'appropriant et en complexifiant des formes de pensée selon le genre littéraire, il maîtrise des compétences langagières (le lexique, la syntaxe, le discours), il suit des parcours subjectifs et identitaires grâce aux cultures et de l'élève et de la langue cible. L'élève qui écrit se transforme. L'élève devient auteur de son texte. Cela renforce son identité, car « écrire » permet à l'élève de se découvrir, ce qui mène à la conscientisation.

APPLICATION : DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES

APPLICATION : DES APPROCHES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES À CONSIDÉRER (SUITE)

Les textes repensés exigent que l'enseignant repense à son rôle et à la façon dont il interagit avec l'élève qui « repense » son texte. L'enseignant se rend compte du fait que :

- « réécrire » ce n'est pas « corriger ». Réécrire permet de penser à nouveau son texte, de remettre en mouvement, conjointement, les formes linguistiques et de complexifier les significations du texte et les usages du langage;
- l'élève a besoin de faire. Alors, l'enseignant doit faire écrire, faire parler, faire découvrir, faire approfondir, et ce, préférablement dans toutes les matières. En bref, l'élève doit se baigner dans le processus pour se découvrir face aux sujets complexes;
- selon la matière, l'élève doit maîtriser une grande diversité d'écrits : une narration de recherche en mathématiques, des cahiers d'expérimentation, des schémas ou des listes, un carnet de bord du travail interdisciplinaire, un carnet de littérature, des comptes rendus, des bilans de savoirs, diverses étapes du travail de groupe, une préparation d'activités orales ou d'une présentation multimodale et encore plus.

La tâche de faire écrire impose de nouvelles implications :

En tenant compte du genre de texte, l'élève :	L'enseignant :
<ul style="list-style-type: none">• discute une question essentielle, un sujet éthique ou un thème avec ses pairs pour dévoiler du vocabulaire, explorer et questionner des idées, développer un schéma possible, faire ressortir des connaissances antérieures, déterminer des référents culturels, etc;• considère ce qu'il écrit selon plusieurs points de vue;• rédige son texte et le reprend par la suite pour ajouter d'autres éléments;• profite de maintes occasions pour écrire, lui permettant d'écrire quotidiennement dans toutes les matières;• présente ce qu'il écrit et délibère sur ce qu'il a écrit avec ses pairs pour élaborer des idées, confirmer du sens, questionner des arguments, valoriser un schéma narratif créé, etc.;• nourrit son texte de la culture grâce à ses propres connaissances et à celles de l'enseignant;• se sert de ses nouvelles connaissances, de son appréciation de la langue et des stratégies de communication (des conventions écrites) pour mieux concrétiser le rapport entre lui et son texte et pour mieux élaborer l'expression de son imaginaire, son argumentation ou son analyse.	<ul style="list-style-type: none">• accompagne l'élève dans le processus, ce qui suggère un « atelier d'écriture »;• s'assoit régulièrement avec l'élève pour l'aider à élaborer ses idées en lui posant des questions exploratrices telles que :<ul style="list-style-type: none">– Que savez-vous de... ?– Que pensez-vous de... ?– Qu'avez-vous appris de nouveau ?– À quoi cela peut-il vous servir ?– Qu'est-ce qui vous étonne ?– Qu'est-ce qui reste en suspens ?– Que pourriez-vous ajouter, enlever ou changer pour mieux préciser le message ?• permet à l'élève de s'éloigner de son texte et d'y revenir à quelques reprises;• encourage l'élève à écrire des textes courts et longs, variés et complexes afin de lui permettre de s'établir dans chacun des genres, ce qui exige du temps;• évalue autrement; l'enseignant est lecteur avant d'être correcteur.

Grâce à maintes occasions d'écrire, au temps accordé pour écrire, à une appréciation des genres littéraires et à la sensibilisation de la culture, l'élève se détourne de l'idée que l'apprentissage n'est que la performance et le produit final et des informations détachées, et comprend mieux que l'apprentissage est un processus d'acquisition du savoir.

Pour en savoir plus : BUCHETON, Dominique. *Écriture dans les disciplines, Cycle 3*, [Vidéo en ligne], 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=QxsQUkotFRc>.

L'APPRENTISSAGE PAR ENQUÊTE

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.

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.

Bienfaits pour l'élève	Responsabilités de l'enseignant
<p>L'apprentissage par enquête permet à l'élève de/d' :</p> <ul style="list-style-type: none">• faire une étude en profondeur d'une question, d'une préoccupation, d'une problématique, d'un enjeu ou d'une idée;• interagir et de collaborer avec autrui;• mener une recherche en posant et en se posant des questions;• analyser les idées et l'information;• utiliser sa pensée critique et éthique;• valider des hypothèses, résoudre des problèmes, proposer des solutions;• créer et d'innover;• s'engager dans un processus réflexif qui l'incite à se poser des questions dans le but d'élaborer son enquête.	<p>Lors d'une enquête, l'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none">• prendre le recul dans la transmission du savoir afin de permettre la découverte chez les élèves;• épauler les élèves dans leur exploration de documents de ressources authentiques en français;• promouvoir un milieu d'apprentissage coopératif;• tenir compte de la dynamique de la salle de classe;• encourager les élèves à formuler leurs idées en utilisant un champ lexical approprié et lié à la question d'enquête;• fournir des rétroactions pertinentes aux élèves, y compris une évaluation au service de l'apprentissage.

APPLICATION : DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES

APPLICATION : DES APPROCHES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES GAGNANTES À CONSIDÉRER (SUITE)

LE QUESTIONNEMENT : UNE STRATÉGIE* QUI SUSCITE LA RÉFLEXION, LA DISCUSSION, LA DÉLIBÉRATION ET L'ÉCOUTE

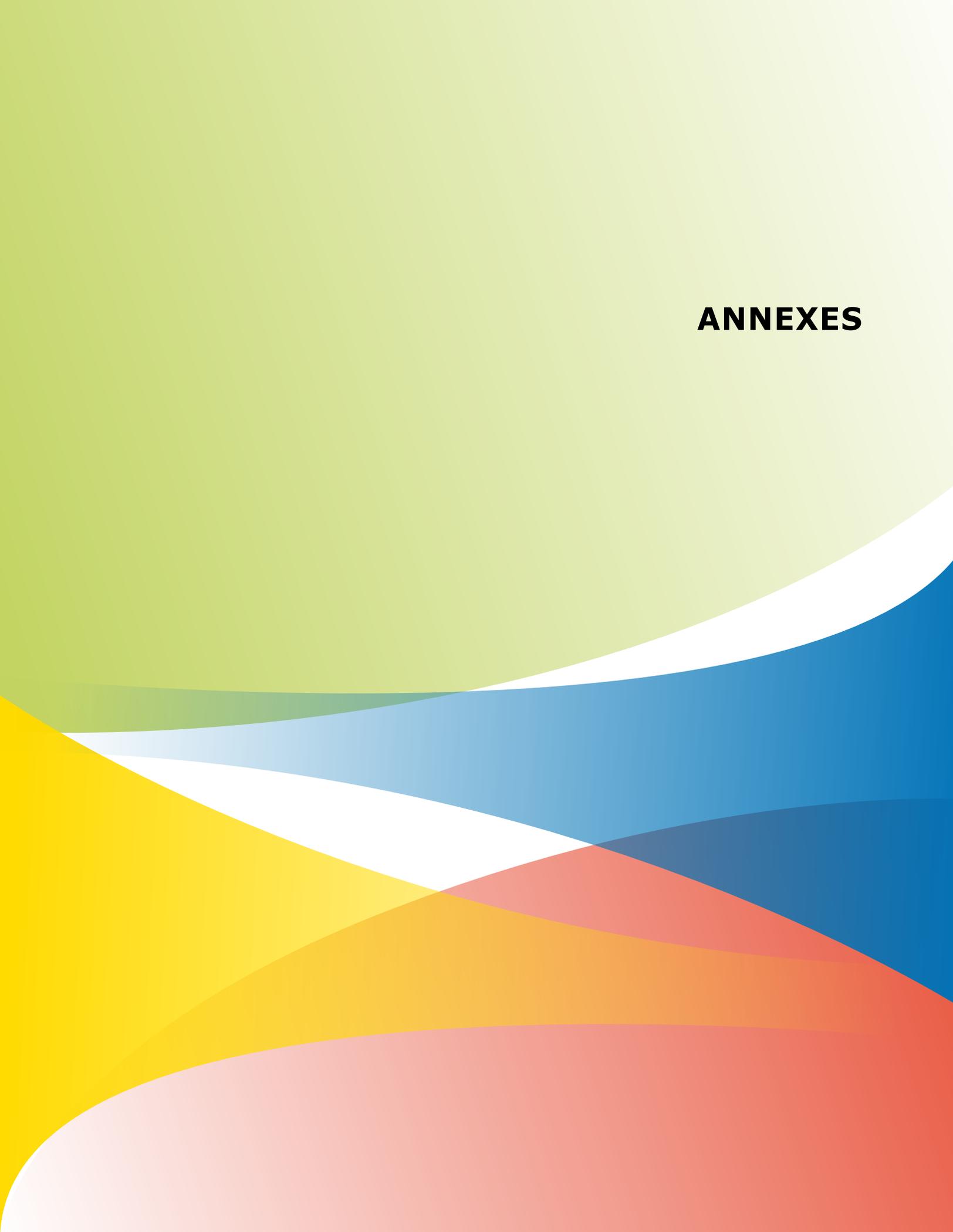
En arts langagiers, le questionnement est le point de départ qui déclenche toute exploration de la langue, dans la langue. À travers le questionnement, les élèves découvrent la structuration de la langue et la mettent en pratique dans différentes situations de communication où ils sont appelés à s'engager avec les autres de façon réceptive et respectueuse.

Bien que le questionnement ne soit pas une pratique pédagogique en soi, la formulation délibérée et l'utilisation fréquente des questions essentielles développeront la réflexion, les compétences langagières à l'oral et l'écoute active chez les élèves.

Exemples de questions essentielles liées aux enjeux éthiques et sociaux à exploiter lors des délibérations	Exemples des questions essentielles à exploiter 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?• Que signifie réussir sa vie?• La passion 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?• Comment l'équité diffère-t-elle de l'égalité?	<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qui constitue un bon film? Quelles en sont les caractéristiques?• Comment la façon de communiquer change-t-elle par rapport à l'intention de communication ou au public cible?• Comment le langage corporel et les gestes peuvent-ils affecter nos messages oraux?• Comment les genres féminins et masculins affectent-ils le choix des mots?• Pourquoi y a-t-il autant de temps verbaux? Sont-ils tous nécessaires?• 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?

* Consulter le lexique

ANNEXES

The background of the page is an abstract composition of overlapping, curved shapes. At the top, there is a light green gradient. Below it, a white curved shape separates the green from a blue area. The blue area is further divided into a lighter blue and a darker blue. At the bottom, there are overlapping shapes in yellow, orange, and red, creating a vibrant, multi-colored base.

L'ENSEIGNEMENT DES ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES EN ARTS LANGAGIERS

Le cours de français n'est pas un cours de langue et de stylistique, mais un cours d'arts langagiers où l'on met en œuvre les six arts langagiers dans des contextes variés et authentiques : Écouter, Visionner, Lire, Parler, Représenter et Écrire. C'est au sein de ces contextes que l'enseignement des éléments linguistiques retrouve sa place, même s'il faut se permettre de temps en temps d'enseigner explicitement un élément linguistique selon le thème, le texte à l'étude ou les besoins des élèves.

Les enseignants doivent permettre aux élèves maintes occasions de mettre en pratique les éléments linguistiques ciblés à l'oral autant qu'à l'écrit lors des contextes pertinents et authentiques. Grâce à la mise en pratique, les élèves deviennent conscients des éléments linguistiques et de leur intégration dans la communication orale et écrite. Le but ultime est d'éviter la fossilisation des erreurs auprès des élèves et de les outiller avec des stratégies de lecture, d'écoute et de visionnement.

Les tableaux synthèses suivants reprennent les éléments linguistiques des documents curriculaires du Ministère relatifs aux [ressources internes et externes](#) (RiRes) affichés sur le site du Ministère et les articulent dans une forme linéaire. Chaque tableau représente un aspect du contenu grammatical sous lequel on retrouve des éléments linguistiques à maîtriser de la 9^e à la 12^e année. De plus, on identifie certains éléments linguistiques précis à cerner selon le niveau, permettant aux élèves de porter une attention particulière à l'élément ciblé sans négliger l'attente qu'ils approfondissent les connaissances et l'application des éléments linguistiques à chaque niveau. Autrement, l'apprentissage des éléments linguistiques présentés sous le titre « de la 9^e à la 12^e année » prime.

TABLEAUX SYNTHÈSES DU CONTENU GRAMMATICAL : DE LA 9^e À LA 12^e ANNÉE

LE CONTENU GRAMMATICAL : L'ÉLÈVE RECONNAÎT, COMPREND, ANALYSE, RÉINVESTIT DES RÈGLES DE LA LANGUE.

Le lexique et le sens des mots :

De la 9^e à la 12^e année, l'élève se sert :

- d'un lexique précis et pertinent dans les textes qu'il reçoit ou qu'il crée dans ses interactions sociales au niveau des émotions, des thèmes, des sujets d'enquête et des concepts à l'étude ainsi que dans sa capacité de décrire, d'expliquer, de questionner, de persuader, de produire un effet pour assurer une cohésion de texte et pour verbaliser sa pensée critique, ses stratégies, sa métacognition et ses apprentissages;
- de l'orthographe d'usage* (lexicale);
- de l'orthographe grammaticale*, des accords en genre et en nombre (adjectifs, déterminants, verbes, participes passés), des mots invariables, de la féminisation des mots;
- des signes orthographiques : les accents, le tréma, la cédille, l'apostrophe, le trait d'union, la majuscule.

La formation des mots :

- l'étymologie pour aider à connaître le sens et comprendre l'orthographe du mot;
- le sens des principaux préfixes (*ex. : anti-, auto-, micro-, hypo-, etc.*) et suffixes (*ex. : -able, -ible, -ment, -age, etc.*);
- les suffixes qui se transforment (*ex. : -teur/-trice, -ant/-ante, er/ère, -ateur/-atrice*);
- la famille de mots;
- la formulation des mots : mots formés par la construction des mots-valise (*ex. : « bibliobus » = bibliothèque et autobus; « clavarder » = clavier et bavarder*) ou par abréviation (*ex. : M^{me} pour « Madame »; app. pour « appartement »*).

* Consulter le lexique

Le lexique et le sens des mots (suite) :			
Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis du lexique et de la formation des mots :			
9	10	11	12
la formation des mots : mots formés par composition (<i>noms et adjectifs composés, locutions</i>)			
<p>De la 9^e à la 12^e année, l'élève discerne LE SENS DES MOTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> la polysémie (<i>ex. : le mot « addition » peut désigner une opération mathématique, mais aussi le montant à payer après avoir pris un repas au restaurant</i>); le sens propre et le sens figuré des mots (<i>ex. : « il fait chaud, j'ai soif » et « La dictature enfin tombée, le peuple avait soif de liberté »</i>); le sens dénotatif et le sens connotatif des mots; l'homonyme (<i>ex. : son ami, le son du moteur et muffin au son</i>); l'homophone (<i>ex. : « l'ancre du bateau » et « l'encre de Chine »</i>); les anglicismes. <p>De la 9^e à la 12^e année, l'élève discerne LES RELATIONS ENTRE LES MOTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> les synonymes et antonymes pour préciser davantage, donner un sens connoté mélioratif (<i>« manoir » au lieu de « grande maison »</i>), péjoratif (<i>« trou » au lieu de « petit village »</i>), une valeur expressive (<i>« colossal » au lieu de « grand »</i>), un sens contraire (<i>« désespoir » pour insister sur le manque d'espoir</i>); le champ lexical pour proposer une association d'idées (<i>ex. : le champ lexical du mot « étranger » : pays, éloignement, différence, visa, carte de séjour, rejet, acceptation, intégration, assimilation, incompréhension, etc.</i>). 			

Le lexique et le sens des mots (suite) :			
Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis du sens des mots :			
9	10	11	12
<ul style="list-style-type: none"> discerner les mots convenables des mots et expressions fautives empruntés à l'anglais (ex. : « promener mon chien » au lieu de « marcher mon chien »; « tenir pour acquis » au lieu de « prendre pour acquis »; « suivre un cours » au lieu de « prendre un cours », etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> discerner les principaux types d'anglicisme : syntaxiques, sémantiques, lexicaux, phonétiques, graphiques et morphologiques (ex. : « être sur le téléphone » au lieu « d'être au téléphone » ou « regarder à » au lieu de « regarder » [syntaxique]; « programme » pour « émission » ou « introduire quelqu'un » au lieu de « présenter quelqu'un » [sémantique]; « annuler » pour « annuler » [lexical]; « adresse » pour « adresse » [graphique], etc.). 		
	<ul style="list-style-type: none"> la distinction entre des termes semblables (ex. : savoir et connaître, parler et dire). 	<ul style="list-style-type: none"> l'emploi de « tout », « tous », « toute », « toutes »; l'emploi de « quel », « quelle », « quels », « quelles », « qu'elle ». 	<ul style="list-style-type: none"> l'homographe (ex. : les religieuses portaient le voile, le marin hissa la voile); le paronyme (ex. : « accident » et « incident », « collusion » et « collision », « stade » et « stage », « vénéneux » et « venimeux »).

Les classes et groupes de mots :

De la 9^e à la 12^e année, l'élève dénote les caractéristiques, la fonction, les formes des classes et groupes de mots :

- le nom et groupe du nom (GN) incluant les déterminants;
- l'adjectif et le groupe de l'adjectif (GAdj);
- le pronom et les catégories de pronom (personnel, démonstratif, possessif, indéfini, numéral, interrogatif, relatif);
- le verbe et le groupe du verbe (GV);
- l'adverbe et le groupe de l'adverbe (GAdv);
- la préposition et le groupe de la préposition (GPrép);
- les conjonctions.

Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis des classes et groupes de mots :

9	10	11	12
<ul style="list-style-type: none"> • les noms communs, propres, abstraits, concrets, composés, simples, etc.; • les adjectifs qualificatifs, quantitatifs, numéraux, etc.; • l'ordre des adjectifs (ex. : un <u>brave</u> garçon, un garçon <u>brave</u>; une <u>belle</u> chemise, un homme <u>courageux</u>); • les pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, indéfinis, numéraux, interrogatifs; • le temps simple, le temps composé, les auxiliaires, les groupes de verbes, les verbes directs et indirects; • le placement de l'adverbe entre le temps composé (ex. : j'<u>aurais tellement voulu</u> lui parler...). 	<ul style="list-style-type: none"> • les pronoms relatifs <i>en</i> et <i>y</i>; • les pronoms directs et indirects selon le complément de verbe (le, la, les, l'/lui, leur) (ex. : je <u>lui</u> parle... je parle <u>d'elle</u>); • Les prépositions selon les verbes indirects (parler à quelqu'un/ parler de quelqu'un). 	<ul style="list-style-type: none"> • les conjonctions de subordination (que, quand, lorsque, comme, si, etc.) et de coordination (mais, et, ou, car, donc, ni); • les phrases matrices et subordonnées (ex. : elle m'a regardé avec <u>sévérité</u> quand elle m'a ouvert la porte). 	<ul style="list-style-type: none"> • les conjonctions de subordination complexes (alors que, depuis que, avant que, à moins que, etc.).

La grammaire de la phrase* écrite et la syntaxe de l'énoncé oral :**De la 9^e à la 12^e année, l'élève intègre et approfondit :**

- les caractéristiques de la phrase de base (sujet, prédicat, complément de phrase) et la manipulation de ses constituants (déplacement, inversion, remplacement);
- les types de phrase : déclarative, interrogative, exclamative, impérative;
- les caractéristiques (construction, fonction et sens) de la subordonnée relative;
- les caractéristiques (construction, fonction et sens) de la subordonnée complément de phrase à valeur de :
 - temps (dès que, après que, jusqu'à ce que, etc.);
 - but (de sorte que, pour que, de crainte que, etc.);
 - cause (étant donné que, vu que, puisque, etc.);
 - conséquence (si bien que, à tel point que, de telle façon que, etc.);
- les marqueurs de relation* à l'intérieur de la phrase ou de l'énoncé;
- les différences entre le code oral et le code écrit :
 - l'emploi de la négation (je fais pas... je ne fais pas);
 - l'emploi du futur proche à l'oral et non pas à l'écrit (sauf dans des dialogues);
- les pronoms personnels et leur emplacement;
- les objets directs et indirects.

* Consulter le lexique

La grammaire de la phrase* écrite et la syntaxe de l'énoncé oral (suite) :			
Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis de la phrase écrite et de la syntaxe de l'énoncé oral :			
9	10	11	12
<ul style="list-style-type: none"> les formes de phrase : affirmative ou négative, active ou passive. 	<ul style="list-style-type: none"> les formes de phrase : affirmative ou négative, active ou passive, neutre ou emphatique (ex. : « C'est bien à nous que Nadine a donné ce cadeau hier... »); les formes de phrase impersonnelle (ex. : « Il s'agit de... », « Il en va de... », « Il importe que... »); la phrase non verbale (ex. : « La guerre, pour ou contre? », « Excellente idée! », « Dehors, la pluie. »); la phrase infinitive (ex. : « À quoi bon faire ces commentaires. »; « Partir pour mieux revenir... »); la subordonnée complétive exclamative (ex. : « Tu vois comme il a changé! », « Regarde comme elle est bonne! »); la comparaison introduite par : « ainsi que », « de même que », « autant que », « tel que », etc. 	<ul style="list-style-type: none"> la subordonnée complétive relative ou phrase interrogative indirecte (ex. : « J'ignore ce dont tu parles... », « Tu me diras quand elle sera prête », « Je ne sais pas quand cela est arrivé. »); les caractéristiques de la subordonnée relative (ex. : « La fille que tu as vue hier est mon amie », « Qui dort, dine »). 	<ul style="list-style-type: none"> la phrase incise qui indique de qui sont les paroles rapportées dans le discours rapporté direct (ex. : « Je voudrais, dit le roi, le bonheur de tous mes sujets. »); la phrase incidente qui permet d'exprimer un point de vue ou un commentaire en interrompant le cours de la phrase (ex. : « Cette ville, je vous le fais remarquer, est vraiment polluée. »).
<ul style="list-style-type: none"> les pronoms personnels avec l'impératif (ex. : « Donne-le-moi. »). 	<ul style="list-style-type: none"> le pronom personnel devant le verbe ou avec la négation; l'accord entre le participe passé et l'objet direct avant le verbe. 	<ul style="list-style-type: none"> l'ordre des pronoms personnels devant le verbe; l'accord entre les participes passés et l'objet direct avant le verbe. 	

* Consulter le lexique

La conjugaison :			
<p>De la 9^e à la 12^e année, l'élève maîtrise :</p> <ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques du radical et de la terminaison des verbes; la conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, à l'impératif, au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait, au futur proche, au futur simple, au futur antérieur et au conditionnel présent de l'indicatif; l'emploi de l'auxiliaire « être » avec les verbes pronominaux; l'auxiliaire avoir et les verbes impersonnels; la phrase conditionnelle. <p>Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis de la conjugaison :</p>			
9	10	11	12
<ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques des modes infinitif, indicatif et impératif; les participes. 		<ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques du mode subjonctif (présent et passé) : <ul style="list-style-type: none"> avec des expressions impersonnelles <i>(ex : il faut que, il se peut que, etc.);</i> avec des expressions d'émotion <i>(ex : je crains que, je suis content que, etc.).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques du mode subjonctif (présent et passé) : <ul style="list-style-type: none"> avec les verbes d'opinion; avec des expressions de volonté; avec les expressions de doute; avec des conjonctions de subordination complexes.
<ul style="list-style-type: none"> l'emploi de l'auxiliaire « être » avec les verbes indiquant un mouvement ou un changement d'état : aller, partir, arriver, mourir, naître, devenir, revenir. 	<ul style="list-style-type: none"> l'emploi des auxiliaires « avoir » ou « être » dans l'expression des sentiments, du bien-être et des goûts <i>(ex. : « Je suis très heureux de... »; « J'ai horreur des sushis. », etc.);</i> les valeurs du passé composé et de l'imparfait employés dans le même texte. 		

La conjugaison (suite) :

	<ul style="list-style-type: none"> • l'harmonisation des temps verbaux dans la phrase conditionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Si + présent = présent <i>(ex. : Si tu veux jouer au tennis, tu peux le faire.);</i> - Si + présent = impératif <i>(ex. : Si tu as une question, viens me voir.);</i> - Si + présent = futur <i>(ex. : Si nous partons maintenant, nous arriverons à 6 heures.).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • l'harmonisation des temps verbaux dans la phrase conditionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Si + passé composé = présent <i>(ex. : Si tu as bu, il ne faut pas conduire.);</i> - Si + passé composé = impératif <i>(ex. : Si vous avez mis le feu, dénoncez-vous.).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • l'harmonisation des temps verbaux dans la phrase conditionnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Si + imparfait = conditionnel présent <i>(ex. : Si tu gagnais le gros lot, travaillerais-tu toujours?);</i> - Si + plus-que-parfait = conditionnel passé <i>(ex. : Si j'avais patiné plus comme enfant, j'aurais pu jouer dans la ligue nationale.).</i>
--	---	---	--

La grammaire du texte écrit et l'organisation du texte oral :**De la 9^e à la 12^e année, l'élève intègre :**

- l'organisation textuelle* : marqueurs de relation, organisateurs textuels, marques graphiques*;
- le souci du respect des éléments de cohérence :
 - intention de communication;
 - public cible;
 - respect du sujet;
 - progression logique et chronologique;
 - enchaînement des idées, de l'information, des paragraphes ou des parties d'un texte (*ex. : chapitre*);
 - situation appropriée de l'action dans les temps présent, passé ou futur; temps et modes verbaux appropriés;
 - reprise de l'information en utilisant des substituts;
 - absence de contradictions.
- des types de textes, de séquences textuelles et leurs caractéristiques;
- des éléments de la prosodie;
- des figures de style;
- une manipulation à l'intérieur d'un paragraphe par l'ajout d'adjectifs, d'adverbes, de conjonctions et de prépositions.

* Consulter le lexique

La grammaire du texte écrit et l'organisation du texte oral (suite) :			
Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis de la grammaire du texte écrit et de l'organisation du texte oral :			
9	10	11	12
<ul style="list-style-type: none"> la constitution d'un paragraphe et sa fonction dans un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> l'analogie pour marquer la reprise de l'information et pour faire le lien avec le domaine par un rapprochement d'idées en établissant une relation de ressemblance (ex. : « Cette ville est un nid d'espions. », métaphore [analogie] avec un nid pour signifier que la ville abrite beaucoup d'espions qui vivent étroitement rassemblés comme des oiseaux dans un nid). 		
<ul style="list-style-type: none"> les pronoms personnels avec l'impératif (ex. : « Donne-le-moi. »). 	<ul style="list-style-type: none"> la modalisation pour marquer son engagement ou détachement dans l'énoncé et pour afficher ses sentiments, son jugement, son opinion (ex. : « Je le dis et je le répète... », « ... et je suis vraiment impressionné », « Délicieux, ce gâteau, vraiment délicieux. », « C'est ça, ton chef-d'œuvre? »). 		
		<ul style="list-style-type: none"> le discours rapporté direct et la ponctuation (ex. : le porte-parole du ministre a confirmé : « Plusieurs villes ont déjà règlementé la vitesse devant les établissements scolaires »). 	<ul style="list-style-type: none"> le discours rapporté indirect (ex. : « Émile a demandé quels étaient les pays qui s'étaient qualifiés pour les Jeux Olympiques. »); transposer un discours direct en discours indirect (ex. : Il m'a dit qu'il était très heureux d'être ici parmi vous).

La ponctuation :			
<p>De la 9^e à la 12^e année, l'élève intègre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques de la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> – rôle syntaxique pour délimiter chaque phrase et certaines parties de phrases; – rôle sémantique pour comprendre le sens que donne la ponctuation à la phrase; – rôle textuel pour comprendre le rôle de la ponctuation dans l'organisation du texte. • les signes de ponctuation : point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule (énumération, pour isoler ou encadrer, après un complément de phrase), guillemets, deux-points (énumération, citation, discours), parenthèses, points de suspension, tiret. <p>Des éléments linguistiques à cerner vis-à-vis de la ponctuation :</p>			
9	10	11	12
	<ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation pour marquer : <ul style="list-style-type: none"> – l'opposition <i>(ex. : « Christophe voulait aller au cinéma, Louise souhaitait aller au restaurant. »);</i> – le renchérissement <i>(ex. : « Adieu les beaux jours, la sieste au soleil, les baignades... »);</i> – l'apposition <i>(ex. : Le comité, cet après-midi, se penchera sur la question. »).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • l'emploi du tiret, des parenthèses et des crochets dans les dialogues, les citations, les mises en relief. 	

PLANIFICATION D'UN SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE

Stade : Niveau : Durée du scénario :			
Leçon : Titre de la leçon :			
Question de réflexion :			
Période de délibération : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Toute la période de classe <input type="checkbox"/> Intercalée dans la période de classe <input type="checkbox"/> Non			
APPRENTISSAGES VISÉS : <i>Quels seront les apprentissages à viser lors du scénario d'apprentissage?</i>	SUGGESTION D'UN SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE : <i>Qu'est-ce que l'élève sera en mesure de savoir, de comprendre et de faire à la fin du scénario (de la leçon)?</i>	PRATIQUES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES : <i>Quelles pratiques pédagogiques seront utilisées pour appuyer l'apprentissage de l'élève?</i>	ÉVALUATIONS FORMATIVE ET SOMMATIVE : <i>Observations, Conversations, Produits</i>
ÉV-	But du scénario d'apprentissage :		
LV-	ÉTAPE DU SCÉNARIO		
P-	PRÉACTIVITÉ :		
RÉ-	ACTIVITÉ :		
Vocabulaire et expressions à découvrir :			
Éléments langagiers ciblés :	POSTACTIVITÉ :		
Liens disciplinaires possibles :			
Environnement d'apprentissage :			
Ressources requises :			
Retour réflexif sur le scénario d'apprentissage : <i>ce qui a fonctionné, ce qui est à changer ou à adapter</i>			

Cette annexe est disponible en ligne en format tabloïd (11 po sur 17 po) à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_9-12/index.html.

LEXIQUE

The background of the page is composed of several overlapping, wavy, organic shapes in various colors. At the top, there is a light green area that transitions into a white space. Below this, a blue shape flows from the right side towards the center. A yellow shape is on the left side, overlapping with the blue one. At the bottom, there is a large red shape that overlaps with the blue and yellow ones. The overall effect is a dynamic, colorful abstract design.

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, significantes 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, fidélité, 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>Délibération</p>	<p>Selon le dictionnaire de français <i>Larousse</i>, la délibération est l' « action de réfléchir, d'examiner une question ».</p> <p>Le processus de délibération « doit surtout promouvoir le raisonnement. Elle doit permettre de découvrir le sens de ce qui est dit. Pour ce faire, une méthodologie philosophique [une pédagogie du dialogue] est nécessaire. Celle-ci a pour objectifs de rechercher :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ce qui est à discuter, ce qui est impliqué; • la cohérence du discours; • des définitions, des présupposés, des sophismes, des raisons; • des façons dont on s'y prend pour connaître; et enfin • des alternatives » (Sasseville, 2009, p. 119).
<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; • Régulatoire [/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>La grammaire de la phrase et la grammaire du texte</p>	<p>La grammaire de la phrase « 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 » (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>Habiletés de la pensée</p>	<p>« Une taxonomie du domaine cognitif est un ensemble hiérarchisé des objectifs concernant d'une part, l'acquisition des connaissances et, d'autre part, l'acquisition des habiletés et des capacités intellectuelles qui permettent l'utilisation de ces connaissances. [...] Grâce aux catégories et sous-catégories qui les composent, on peut dépasser la simple acquisition des connaissances et la mémorisation pour viser des processus mentaux plus complexes comme la créativité, la résolution de problèmes, etc. » (Legendre, 2005, p. 1349). La taxonomie de Bloom constitue une taxonomie du domaine cognitif parmi d'autres.</p>
<p>Interdisciplinarité</p>	<p>« Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'action ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs » (Lenoir, 2003, p. 17).</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 reçue simultanément; • d'assumer les responsabilités éthiques imposées par les environnements complexes. <p>(Traduit et adapté de : National Council of Teachers of English)</p>
<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.</p> <p>Lorsque les marqueurs de relation marquent des transitions entre des parties d'un texte, ils occupent la fonction d'organiseurs textuels.</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).</p> <p>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.</p> <p>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 (<i>ex. : titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, marques typographiques, illustrations, schémas, notes de bas de page, etc.</i>) : <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. (<i>ex. : lors du survol</i>). • Les organiseurs textuels (<i>ex. : en revanche, au moment où, en somme, etc.</i>) : <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, résumant, 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, ministère de l'Éducation; Allô prof; Centre collégial de développement de matériel didactique).</p>
<p>Orthographe grammaticale</p>	<p>L'orthographe grammaticale se rapporte aux transformations du mot selon le genre, le nombre ou la conjugaison (<i>ex. : le chien/la chienne; le chien/les chiens, le chien joue/les chiens jouent</i>).</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>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>Réflexivité</p>	<p>La réflexivité favorise de nombreuses interactions entre les apprenants et entre eux et l'enseignant « ce qui [amène l'élève] à se distancier de [son] vécu comme moyen de réfléchir sur les choses et sur les autres à partir de situations très ordinaires et authentiques. Cela permet aux apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de penser ensemble, de faire place dans leur discours aux discours des autres; l'un en délibération avec l'autre; l'un grâce à l'autre; • de reformuler la parole des autres (mécanisme central de la réflexivité) : la réflexivité se développe par la capacité à reprendre ou à transformer ce qui est dit et écrit en ayant un appui continu de la part de ses pairs et de l'enseignant; • de réfléchir sur les moyens qu'ils prennent pour soutenir le bien-fondé de ce qu'ils pensent afin que les pensées deviennent de plus en plus critiques, créatives et attentives, [...] » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2020, p. 9).
<p>Registres de langue</p>	<p>Les registres de langue regroupent les façons de s'exprimer selon la situation de 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>Ressources</p>	<p>Les ressources sont les moyens disponibles pour répondre à « une intention ou aux besoins d'une situation donnée ».</p> <p>Il s'agit de deux catégories de ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « des ressources internes : <ul style="list-style-type: none"> – les savoirs; – les savoir-faire; – les savoir-être (<i>ex. : motivation, engagement, confiance, coopération, sécurité affective, prise de risque, persévérance, etc.</i>). • des ressources externes : <ul style="list-style-type: none"> – 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 » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2016, p. 5).
<p>Retour réflexif</p>	<p>Le retour réflexif fait appel à la métacognition exigeant un dialogue qui est d'abord interne 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 entreprend 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, l'élève 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>

Savoir-être	<p>Le savoir-être est une manière d'être avec soi et avec les autres. « 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). L'élève qui est emmené à réfléchir aux 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>
Séquence textuelle	<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).
Stratégie	<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>
Texte	<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>Textes courant et imaginaire</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 imaginaire 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>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>

Types et genres de textes

Les textes peuvent être de type :

- **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).

« 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, 2006a, p. 18).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

The background features a series of overlapping, wavy, organic shapes in various colors. At the top, there is a light green area. Below it, a white shape curves across the middle. To the right, a blue shape overlaps the white one. At the bottom, there are yellow and red shapes overlapping each other and the blue one. The overall effect is a dynamic, colorful abstract composition.

RÉFÉRENCES

- ALLÔ PROF. *Les marqueurs organisationnels*. <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1029.aspx>
(Consulté le 23 janvier 2014).
- BALAS-CHANEL, Armelle (2014). « La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, n° 2, p. 28-49.
- BARTON, David, et Mary HAMILTON (2010). « *La littératie : une pratique sociale* », *Langage et société*, vol. 3, n° 133, p. 45-62.
- BEERS, Kylene, et Robert E. PROBST (2017). *Disrupting Thinking: Why How We Read Matters*, New York, NY, Scholastic.
- BÉGIN, Christian (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 47-67. Accessible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>.
- BRANSFORD, John D., Ann L. BROWN et Rodney R. COCKING (2000). *How people learn*, Washington, DC, National Academies Press.
- BUCHETON, Dominique (2016). *Écriture dans les disciplines, Cycle 3*, [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=QxsQUkotFRc> (Consulté le 19 juillet 2019).
- 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 (2011), Claude. *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire*, Nouv. éd., Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier.
- « Délibération », [En ligne], *Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9lib%C3%A9ration/23072> (Consulté le 20 mai 2021).
- FULLAN, Michael (2017). *New Pedagogies for Deep Learning*, [Vidéo en ligne]. <https://www.youtube.com/watch?v=-39PNs4sCmQ> (Consulté le 3 mai 2021).
- GASTON, Stéphane (2013). « Le travail en équipe, quelle réalité ? », *Technologie*, n° 188, 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 (2006). *Les habiletés de savoir être*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Accessible en ligne : http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Habiletes_savoir_etre-CGauvin_et_ELaforge-UQAT.pdf.
- LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN (2012). « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale », *Mémoires du livre*, vol. 3, n° 2.

- LEGENDTRE, Renald, dir. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- 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).
- LENOIR, Yves (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF (Consulté le 12 mars 2015).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d. a). « Développement de la pensée critique et de la communication orale ». <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/touchstones/index.html>
 (Consulté le 15 septembre 2021).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d. b). « Documents d'appui et outils d'évaluation pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ». https://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/outils_eval/fl1-fl2.html (Consulté le 15 septembre 2021).
- MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016). « *Le stade Autonome – 11^e et 12^e années* ». https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-12/ (Consulté le 20 mai 2021).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2020). *Français arts langagiers – immersion, de la maternelle à la 12^e année, et English Language Arts – immersion, de la 1^{re} à la 12^e année : pratiques en arts langagiers, document d'orientation*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/document_orientation/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2021). *La langue au cœur du Programme d'immersion française : une approche intégrée dans la pédagogie immersive*, 2^e éd., Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006a). *Français langue première, secondaire 4 : littératures francophones, communication médiatique, programme d'études*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006b). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*, 2^e éd., Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2016). *Cadre curriculaire, français : maternelle à la 12^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2017). *Le Programme d'immersion française au Manitoba : une vision renouvelée*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/vision/index.html>.
- 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).
- PICCARDO, Enrica (2014). *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*. http://csc.immix.ca/files/241/1408622981/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf (Consulté le 10 octobre 2015).

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

PROTOCOLE DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'OUEST CANADIEN (PONC) (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (PONC) (2011). *Principes directeurs des cadres communs découlant du PONC*. http://www.education.gov.sk.ca/adx/adx/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) (2012). *Cadre commun de français – immersion (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*. <https://www.wncp.ca/media/50148/immersion.pdf> (Consulté le 3 février 2015).

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). « *Les composantes d'une grammaire du texte* », Programme d'études : le français, enseignement secondaire, Le Ministère.

ROBERTSON, Christie (2011). "Designing multiliteracies curricula", *ETEC510: Design Wiki*, 26 juin 2011, 12 h 30; originalement écrit par Chantal Drolet, Kelly Kerrigan et Rhonda Kalyn, janvier 2009. http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Designing_multiliteracies_curricula (Consulté le 15 mai 2020).

ROYER, Denis (2003). « Essai de définition des domaines généraux de formation : concepts et réseau conceptuel », *Revue de la littératie*, Québec, Commission des programmes d'études.

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

SASSEVILLE, Michel (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université Laval.

SASSEVILLE, MICHEL (2019). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Université Laval. [Présentation PowerPoint présentée à la Conférence sur la philosophie pour enfants en milieu scolaire, du 12 février 2019, Winnipeg, Manitoba].

SCHOENBACH, Ruth, Cynthia GREENLEAF et Lynn MURPHY (2012). *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*, 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass.

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

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

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. (2004). « Grammaire : grammaire de texte », *L'Internet au service de l'enseignement du Français aux arabophones*. <http://www.lb.refer.org/berry/programme/texte.htm> (Consulté le 30 mars 2014).
- ALBERTA EDUCATION (2012). *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.
- ALLIANCE FRANÇAISE DE PARIS-ILE-DE-FRANCE (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*, Paris, CLE International.
- ALLÔ PROF. *Le genre poétique*. <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/f1074.aspx> (Consulté le 30 mai 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 (2007). « La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère », *Íkala*, vol. 12, n° 18. Accessible en ligne : <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488007.pdf>.
- BEERS, Kylene, et Robert E. PROBST (2013). *Notice and Note: Strategies for Close Reading*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- BEERS, Kylene, et Robert E. PROBST (2016). *Reading Nonfiction: Notice and Note, Stances, Signposts and Strategies*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- BLAIN, Raymond (1995). « Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous ? », *Québec français*, n° 98, p. 22-25.
- BORGIA, Diane (2011). *Le savoir-être : caractéristique essentielle au savoir-faire de l'intervenant*. <http://www.dianeborgia.com/app/download/9666084319/Le+savoir-e%CC%82tre.pdf?t=1452098505> (Consulté le 14 juin 2015).
- BOURGOIN, Renée (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde*, North York, Ontario, Pearson Canada.
- BUCHETON, Dominique (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, France, Éditions Retz.
- BYRAM, Michael, Geneviève ZARATE et Gerhard NEUNER (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Cedex, Editions du Conseil de l'Europe.
- CANIVET, Catherine (2011). *Savoir-être à l'école : rapport et évaluation du projet*, Namur, Belgique, Université de Namur.
- CHABANNE, Jean-Charles, et Dominique BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- CHARLEBOIS, Christelle (2004). *Le développement du jugement esthétique chez l'étudiant universitaire en communication graphique : rapport de recherche*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Accessible en ligne : <http://depositum.uqat.ca/293/1/christellecharlebois.pdf>.
- CHARTRAND, Suzanne-G (2013). « Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial », *Correspondance*, vol. 18, n° 2.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- 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).
- GALILEO EDUCATIONAL NETWORK. « What Is Inquiry? », *Galileo.org*. <http://galileo.org/teachers/designing-learning/articles/what-is-inquiry/> (Consulté le 14 juin 2016).
- GIROUX, Patrick, *et al.* (2011). « L'exercice de la pensée critique », *Réseau d'information pour la réussite éducative*. <http://rire.ctreq.qc.ca/lexercice-de-la-pensee-critique/> (Consulté le 6 février 2015).
- GRENIER, Stéfanny (2008). *Dazibao : référentiel grammatical*, Québec, Modulo.
- JEWITT, Carey (2008). « Multimodality in Literacy in School Classrooms », *Review of Research in Education*, vol. 32, p. 241-267.
- KAEMPFER, Jean, et Filippo ZANGHI (2003). « La perspective narrative », *Méthodes et problèmes*, Genève, Département de français moderne. Accessible en ligne : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/pnarrative/pnintegr.html>.
- LAFONTAINE, Lizanne (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, Lizanne, et Christian DUMAIS (2012). « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », *Québec français*, n° 164, p. 54-56.
- LOWE, Anne (2002). « La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, 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.lyceeadultes.fr/sitepedagogique/documents/francais/francais1L/07_les_formes_de_discours.pdf (Consulté le 11 avril 2015).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *Ensemble multimédia : interagir avec aisance et précision à l'oral*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2007). *La littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études : ouvrage de référence destiné à répandre la culture informatique*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1996). *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde-immersion*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études*, Winnipeg, Le Ministère.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). *Fondements pour apprendre et parler une autre langue : le Programme d'immersion française*, 2^e édition, Winnipeg, Le Ministère.
- MARTINS GIL, Deolinda. *La séquence dialogale*. <http://www.prof2000.pt/users/deogil/fran/sequences/dialogaleexplication.htm> (Consulté le 13 avril 2015).
- MORISSETTE, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs, avec la collaboration de Micheline Voynaud*, Montréal, Québec, Chenelière/McGraw-Hill.
- NANTHASILP, Sukanya (2004). « Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue ». http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/DamrongJan_June2004/article24.pdf. (Consulté le 3 mars 2015).
- NOYAU, Colette (2014). « 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.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2012). « Écrire pour apprendre », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 25.
- PASCUAL, Sylvain (2010). « Connaissance de soi : les valeurs morales », *Ithaque coaching*. <http://www.ithaquecoaching.com/articles/connaissance-de-soi-les-valeurs-morales-1470.html> (Consulté le 20 mars 2015).
- PROSCOLLI, Argyro (2001). « 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).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (s. d.). « 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 (s. d.). *Programme de formation de l'école québécoise, Français, langue seconde (programme de base), secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère. 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 (2009). *Progression des apprentissages, Français, langue seconde (Programme d'immersion)*, Montréal, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francais2/pdf/fraSec2_sectionCom.pdf.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, Québec, Le Ministère.
- RABY, Carole, et Sylvie VIOLA, dir. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*, Anjou, Éditions CEC.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES (suite)

- RÉMOND, Martine. *La métacognition : une composante de la compréhension*.
<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Textes/TexteGenLaMetacognition.pdf> (Consulté le 15 mars 2016).
- ROBERGE, Julie (2013). « Écrire pour apprendre », *Correspondance*, vol. 18, n° 3.
- ROEGIERS, Xavier (1999). « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », *Forum-pédagogies*, p. 24-31.
- RONDIER, Maïlys (2004). « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 3, p. 475-476.
- ROY, Sylvie (2010). « Not Truly, Not Entirely... Pas comme les Francophones », *Canadian Journal of Education*, vol. 33, n° 3, p. 541-563.
- 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).
- SAUER, Esther, et Victor SAUDAN (2008). *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.
- SAUL, John Ralston (2011). *French Immersion Students: Proud, Engaged, Global Citizens*, Winnipeg, Manitoba. [Discours-programme d'une présentation à la conférence « French Immersion Students in Manitoba », le 18 mars 2011, Winnipeg].
- 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-12019approche-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).
- THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. « Développer les outils intellectuels pour la pensée critique », *TC2*. https://tc2.ca/uploads/PDFs/Coin_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).
- TOULOUSE, Pamela Rose (2008). « L'intégration des enseignements et des valeurs autochtones dans la salle de classe », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, n° 11.

TOUPIOL, Gérard, dir. (2006). *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz.

VIENNAU, Raymond (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, Montréal, Gaëtan Morin.

VISUAL THINKING STRATEGIES. Page d'accueil. <http://www.vtshome.org/> (Consulté le 15 janvier 2016).

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

WELLS, C. Gordon, éd. (1981). *Learning through Interaction: The Study of Language Development*, Cambridge, Cambridge University Press.

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



Printed in Canada
Imprimé au Canada