

FRANÇAIS DE BASE
7^e, 8^e et 9^e années

Programme d'études
et
Guide pédagogique

Version provisoire

décembre 2008



Éducation et Développement de la petite enfance

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	1
Remerciements	2
1. Le français de base dans le contexte de notre système	3
1.1 Philosophie de l'éducation pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard	5
1.2 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	6
1.3 Buts de l'éducation au niveau intermédiaire	8
1.4 Justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde	9
2. Enseignement et apprentissage dans le cadre du programme de français de base	13
2.1 Le programme de français de base : définition	15
2.2 Évolution de l'enseignement du français langue seconde	16
2.3 Programme d'études multidimensionnel	18
2.4 Relation entre le français de base et les autres matières enseignées	19
2.5 Le programme de français de base, de l'élémentaire au dernier cycle du secondaire	20
3. Le programme de français de base au niveau intermédiaire	21
3.1 Principes directeurs	23
3.2 Programme d'études multidimensionnel	25
• La composante communicative/expérientielle	25
• La composante culturelle	27
• La composante linguistique	27
• La composante de la formation langagière générale	28
3.3 Buts et résultats	29
3.3.1 Buts du programme de français de base au niveau intermédiaire	29
3.3.2 Définition des résultats d'apprentissage	33
3.3.3 Les résultats d'apprentissage	34
• Résultats expérientiels	34
• Résultats de communication	36
• Résultats de formation langagière générale	44
• Résultats de culture	50
• Résultats de langue	54
3.3.4 Séquence suggérée	58
3.3.5 Suggestions de sujets à développer pour chaque domaine d'expérience	59

3.4	Méthodologie : principes et stratégies	63
3.4.1	Les premières semaines de l'année	63
3.4.2	Structure des unités d'enseignement	64
	• Le processus d'apprentissage	67
3.4.3	Étape préparatoire : introduction à l'unité d'enseignement multidimensionnelle	67
3.4.4	Étape des activités - le cœur de l'unité	70
	A- l'enseignement des quatre habiletés	70
	La compréhension orale	73
	La compréhension de l'écrit	77
	La production orale	82
	La production écrite	87
	B- l'intégration du code linguistique (grammaire)	89
	C- la correction des erreurs	93
	D- l'apprentissage coopératif en petits groupes	94
	E- les chansons	101
	F- les jeux	103
	G- la technologie	103
	H- la préparation et la présentation des projets finals	105
3.4.5	Étape post-activités - réflexion et auto-évaluation	107
3.5	Évaluation	109
3.5.1	Évaluation : Définition et principes	109
3.5.2	Stratégies d'évaluation	110
	• Évaluation formative	110
	• Évaluation sommative	111
3.5.3	Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation	112
	A. Observation	112
	Liste de vérification	113
	Une grille d'observation	113
	Une grille d'observation avec des commentaires	114
	Fiche anecdotique	114
	Une grille d'appréciation	115
	B. Activités en classe	116
	C. Projets finals	116
	D. Tests en classe	116
	E. Auto-évaluation	118
	F. Évaluations par les pairs	119
	G. La rubrique	121
	H. Le portfolio	127
	I. Un résumé des types d'évaluation	137
	J. Une synthèse des outils d'évaluation	138
3.5.4	Auto-évaluation : Enseignants	142

3.6	Le milieu d'apprentissage	143
3.6.1	L'élève du niveau intermédiaire	143
3.6.2	Le rôle de l'enseignant	146
3.6.3	Le rôle de l'apprenant	148
3.6.4	La salle de classe de langue seconde	149
	• Environnement physique	149
	• Stratégies d'organisation de la salle de classe	150
	• Matériel audio-visuel	152
	• Atmosphère de la salle de classe	152
	• Stratégies de motivation	154
	• Affichage des travaux des élèves : au-delà des murs de la salle de classe	155
3.6.5	La classe à années multiples	156
3.6.6	Ressources pour l'apprentissage	158
3.7	La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration	159
	• Les stratégies pour aider les élèves à améliorer leur perception et à décoder le langage	160
	• Les stratégies pour aider les élèves à traiter et organiser les connaissances acquises et nouvelles	161
	• Les stratégies pour encourager la participation en classe	163
	• Les stratégies de différenciation	164
	• Les ressources différenciées	165
3.8	Planification	167
3.9.1	Temps accordé au programme	167
3.9.2	Planification annuelle	167
3.9.3	Planification des unités et des leçons	169
3.9	Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation	172
	Bibliographie	176

•	Annexe A : survol des thèmes en 7e année	185
•	Annexe B : survol des thèmes en 8e année	193
•	Annexe C : survol des thèmes en 9e année	198
•	Annexe D : la lecture supplémentaire	202
•	Annexe E : revues professionnelles	206
•	Annexe F : la musique et les vidéos	207
•	Annexe G : l'apprentissage coopératif – les rôles	211
•	Annexe H : les jeux et les activités pour commencer l'année; idées de révision au début de l'année	218
•	Annexe I : créer une unité d'enseignement	219
•	Annexe J : les adresses utiles	222
•	Annexe K : quelques sites d'intérêt sur Internet	225
•	Annexe L : les intelligences multiples	227
•	Annexe M : les objets dans la classe, les expressions de la classe	231
•	Annexe N : fonctions communicatives	233
•	Annexe O : les résultats d'apprentissage - une grille d'accompagnement pour l'enseignant	241
	▶ 7e année	241
	▶ 8e année	249
	▶ 9e année	257
•	Annexe P : le modèle PACE	265
•	Annexe Q : taxonomie de Bloom	266
•	Annexe R : stratégies de présentation	267
•	Annexe S : stratégies d'évaluation	268

Avant-propos

C'est avec plaisir que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard présente aux éducateurs de l'Île la présente version préliminaire de son nouveau Programme de français de base au niveau intermédiaire (7^e, 8^e et 9^e années). En 1990, à la suite des recommandations découlant d'une initiative à grande échelle appelée «Étude nationale sur les programmes de français de base», le ministère de l'Éducation s'est engagé à améliorer à long terme son Programme de français de base destiné aux élèves de l'Île. Du fait de la mise en œuvre de ce programme au niveau intermédiaire, le Programme de français de base de l'Î.-P.-É. va permettre aux élèves de la quatrième à la douzième année d'acquérir, sur une base continue, une solide expérience de leur langue seconde.

Ce guide qui expose les paramètres du programme, a pour objectif d'aider les professeurs de français de base des classes de la septième à la neuvième année. Il permet, d'une part, de situer le français de base dans le contexte du système d'éducation à l'Î.-P.-É. et, d'autre part, il contient des renseignements détaillés sur la philosophie, le contenu, et les objectifs du programme multidimensionnel ainsi que sur sa démarche pédagogique et le processus d'évaluation. Le guide comporte aussi un examen du milieu d'apprentissage, des ressources et de la planification qui servira de ligne de conduite aux professeurs. Nous espérons que ce guide sera un outil de référence utile pour les professeurs de langue seconde ayant l'occasion de relever le défi d'améliorer l'expérience d'apprentissage de la langue seconde de leurs élèves.

Remerciements

Le ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard remercie sincèrement les membres suivants du Comité du Programme de français de base au niveau intermédiaire, dont les efforts de coopération ont permis la réalisation du présent guide. Leur engagement et leur enthousiasme ont été très appréciés tout au long du processus.

Michele Bradley :	École Summerside Intermediare
Karen Carmichael :	École Queen Charlotte Intermediare
Kim Gallant :	École Amherst Cove Consolidated
Daphne Hackett :	École M. E. Callaghan Intermediare
Betty-Joy Harris :	École Southern Kings Consolidated
	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
Monica Rafuse :	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Le Ministère tient aussi à souligner le travail d'autres ministères provinciaux de l'éducation qui, par leurs travaux des dernières années visant la rédaction de programmes de français de base pour les écoles intermédiaires, ont préparé la voie pour le Comité du Programme de l'Î.-P.-É. Nous remercions particulièrement les Ministères de l'éducation des provinces suivantes, dont les documents nous ont été d'une aide inestimable :

Alberta Learning
Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique
Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse
Ministère de la formation et des collèges et universités de l'Ontario
Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan
Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve et Labrador

Enfin, nous voulons mentionner particulièrement le travail de l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS), dont les travaux et les publications dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde ont constitué une généreuse source pour nos recherches documentaires, en plus d'ouvrir la porte à la coopération interprovinciale.

**LE FRANÇAIS DE BASE DANS LE
CONTEXTE DE
NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION**

I. LE FRANÇAIS DE BASE DANS LE CONTEXTE DE NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION

1.1 Philosophie d'éducation pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard

Le système d'éducation publique de l'Île-du-Prince-Édouard a pour objet d'assurer le développement des élèves pour que chacun d'eux puisse occuper une place de choix dans la société. Au XXI^e siècle, nous devons relever le défi d'offrir aux élèves une expérience scolaire qui reflète la vision contemporaine du savoir, des habiletés et des aptitudes les plus valables pour les individus et pour la société.

Pour refléter cette vision contemporaine, le système d'éducation public a pour objectifs de :

- ▶ développer la soif de l'apprentissage, la curiosité intellectuelle et la volonté d'apprendre tout au long de la vie;
- ▶ développer l'habileté à penser de façon critique, à utiliser ses connaissances et à prendre des décisions éclairées;
- ▶ acquérir les connaissances et les habiletés de base nécessaires pour comprendre et exprimer des idées au moyen des mots, des nombres et d'autres symboles;
- ▶ comprendre le monde naturel et l'application des sciences et de la technologie dans la société;
- ▶ acquérir des connaissances sur le passé et savoir s'orienter vers l'avenir;
- ▶ apprendre à apprécier son patrimoine et à respecter la culture et les traditions d'autrui;
- ▶ cultiver l'estime de soi;
- ▶ apprendre à respecter les valeurs communautaires, à cultiver le sens des valeurs personnelles et être responsable de ses actions;
- ▶ développer un sentiment de fierté et de respect envers sa communauté, sa province et son pays;
- ▶ cultiver le sens des responsabilités envers l'environnement;
- ▶ cultiver la créativité, notamment dans le domaine des arts, et apprendre à apprécier la créativité d'autrui;
- ▶ acquérir des habiletés et des aptitudes reliées au milieu de travail;
- ▶ maintenir une bonne santé mentale et physique et apprendre à utiliser les moments de loisirs de façon créative;
- ▶ acquérir une connaissance de la deuxième langue officielle et une compréhension de la nature bilingue de notre pays;
- ▶ comprendre les questions d'égalité des sexes et la nécessité d'assurer des chances égales pour tous;
- ▶ comprendre les droits fondamentaux de la personne et apprécier le mérite des individus.

Bien qu'il s'agisse là d'objectifs ambitieux, le système scolaire public pourra s'acquitter de son mandat grâce à l'appui et la participation active de la famille et de la communauté.

1.2 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Pour nous assurer de prodiguer à nos enfants une éducation qui leur fournira autant que possible les outils dont ils auront besoin dans un monde complexe et en évolution, le ministère de l'Éducation de l'Î.-P.-É., en collaboration avec les autres provinces de l'Atlantique, a établi un ensemble d'éléments essentiels qui forment le profil de sortie des finissants. Ces éléments sont destinés à tous les responsables des programmes d'éducation, et ils constituent des lignes directrices et une orientation claires pour l'éducation dans cette province. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires décrivent les connaissances (les savoirs), les habiletés (le savoir-faire) et les attitudes (le savoir-être) qu'on attend de chaque diplômé du secondaire. À ce titre, ces éléments doivent servir de cadre pour l'élaboration de tous les programmes scolaires.

Par ses objectifs et activités d'apprentissage propres, chaque matière enseignée dans nos écoles contribue à l'atteinte de ces éléments essentiels. L'apprentissage d'une langue seconde joue un rôle important pour aider les élèves à acquérir ces résultats; c'est d'ailleurs en tenant compte du profil de sortie qu'on a élaboré le présent programme de français de base.

Voici une liste des éléments essentiels qui forment le profil des finissants pour la province de l'Île-du-Prince-Édouard, ainsi qu'une vue d'ensemble de la façon dont chacun peut être développé dans le contexte du programme de français de base.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par l'art.

L'art en général, la musique et le théâtre sont tous des éléments constitutifs du programme de langue seconde au niveau intermédiaire. En raison de la nature complexe de la compréhension et de l'utilisation d'une langue seconde à des fins de communication, on encourage constamment les élèves à extraire le sens et à le communiquer non seulement par la langue mais aussi par l'art. En fait, cette forme d'expression aide souvent les jeunes apprenants d'une langue seconde à communiquer ce qu'ils veulent dire malgré leurs limites linguistiques.

Civisme

Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Comme on ne peut séparer langue et culture, le programme de français de base au niveau intermédiaire joue un rôle privilégié dans le développement de la compréhension interculturelle, qui est essentielle dans notre monde de plus en plus interdépendant. Les objectifs qui se rapportent directement à une plus grande prise de conscience et à l'appréciation de la nature bilingue et multiculturelle du Canada font partie intégrante du programme. Dans les salles de classe de français de base, les élèves auront l'occasion de mieux comprendre leur propre culture grâce aux processus de comparaison et de distinction, d'abord à l'échelle locale et régionale, puis en progressant pour en arriver à l'échelle internationale.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser de manière logique, et également d'apprendre et de communiquer efficacement.

Le programme de français de base a notamment pour objectif de développer l'habileté à communiquer, en français, dans des situations langagières authentiques. Toutes les habiletés de communication ayant trait à cet élément essentiel seront développées davantage par l'apprentissage d'une langue seconde. Par ailleurs, comme les recherches l'ont démontré, l'enfant en viendra à mieux comprendre sa propre langue maternelle.

Solution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Dans le programme de français de base, l'apprentissage est un processus actif qui requiert une constante recherche du sens. En aidant les élèves à émettre des observations, et en les encourageant à poser des questions, en établissant des comparaisons et en tirant des conclusions dans les domaines des langues, des cultures et des stratégies d'apprentissage, ce programme favorise la réflexion par le biais du processus d'apprentissage. La pensée critique et la résolution de problèmes sont des éléments constitutifs de ces réflexions.

Compétences technologiques

Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de comprendre les applications technologiques, et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Au fur et à mesure que les écoles évolueront sur le plan technologique, les élèves auront, dans le contexte du programme de français de base, l'occasion d'utiliser diverses ressources technologiques de façon efficace, active et responsable. On les encouragera à se servir de la

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

technologie pour trouver des informations sur la langue et la culture cibles ainsi que pour communiquer avec d'autres en français. De plus, compte tenu du fait que le programme est orienté vers des projets, on se servira de diverses technologies pour appuyer et améliorer les productions françaises des élèves.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

L'un des principes directeurs fondamentaux du programme de français de base au niveau intermédiaire, est que tout apprentissage doit être relié au vécu et aux centres d'intérêt de l'enfant. Bon nombre des thèmes qui sont maintenant utilisés dans le programme sont tirés des aspects physiques, sociaux et ludiques de la vie. Dans les classes de français de base, les élèves acquièrent des connaissances, des habiletés et des attitudes dans chacun de ces domaines tout en améliorant leurs compétences dans la langue seconde. Ceci permet d'attendre le plein potentiel du programme de français de base, et contribue de manière significative au développement général des élèves.

1.3 Buts de l'éducation au niveau intermédiaire

Le fait de créer et d'offrir un programme de français de base au niveau intermédiaire nous amène tout naturellement à réfléchir à l'éducation au niveau intermédiaire dans notre province. Les éducateurs de l'Île ont une certaine façon de voir les choses en ce qui concerne l'enseignement à ce niveau. « Le programme d'une école est la somme de toutes les expériences d'apprentissage planifiées qui sont offertes aux élèves. Les programmes du système d'éducation public devraient refléter une optique contemporaine des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui ont le plus de valeur pour l'individu et pour la société. » (Extrait de Junior High School Review 1994) Éducateurs, parents et membres intéressés de la communauté doivent continuer de collaborer pour pouvoir planifier efficacement et sagement l'avenir de nos enfants. L'énoncé des objectifs au niveau intermédiaire, dans la province, nous fournit l'orientation nécessaire à l'élaboration de programmes, et permet de comprendre les résultats que les écoles intermédiaires (écoles secondaires de premier cycle) cherchent à atteindre.

Objectifs pédagogiques au niveau intermédiaire

L'école intermédiaire a pour but de permettre aux élèves de développer :

- ▶ la connaissance de la deuxième langue officielle, et la compréhension de la nature bilingue du pays;
- ▶ la compréhension de son patrimoine propre et du respect pour la culture et les traditions des autres;
- ▶ le goût de l'apprentissage, la curiosité intellectuelle et la volonté de toujours apprendre;
- ▶ l'esprit critique, la mise en pratique du savoir et la prise de décisions éclairées;
- ▶ un sentiment de fierté et de respect pour sa communauté, sa province et son pays;
- ▶ la créativité, y compris dans l'art, et l'ouverture à la créativité des autres;
- ▶ la compréhension des droits fondamentaux de la personne, et la reconnaissance de la valeur de chaque personne.

C'est sur la base de ces objectifs que le programme de français de base au niveau intermédiaire a été élaboré. En tant qu'éducateurs de langue seconde, nous avons pour responsabilité de nous assurer que cette façon de voir les choses et ces objectifs soient à l'oeuvre dans nos salles de classe de français de base.

1.4 Justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde

Nous reconnaissons que l'apprentissage de la langue seconde constitue un élément important de l'éducation des enfants dans le système scolaire de l'Î.-P.-É. Les avantages qui en découlent sont nombreux, et ils contribuent grandement à offrir l'éducation bien équilibrée guidée par notre philosophie, les résultats que nous souhaitons obtenir, et nos objectifs. Nous estimons que l'apprentissage d'une langue seconde est essentiel pour préparer les élèves à vivre pleinement dans ce monde qui est le leur.

La langue est l'un des aspects les plus importants qui nous relie au monde qui nous entoure. Dans notre société contemporaine, nous ne pouvons nous permettre d'ignorer cette réalité qu'est l'interdépendance mondiale croissante. Les gens de toutes les langues et de toutes les cultures deviennent de plus en plus interdépendants. Par conséquent, les avantages inhérents au fait de pouvoir communiquer dans une seconde langue sont évidents.

Selon Sandra Savignon (1983), « Apprendre la langue d'un autre équivaut à prendre notre place dans la communauté humaine. Cela signifie que l'on tend la main au-delà des frontières culturelles et linguistiques. La langue, c'est beaucoup plus qu'un système qu'il faut expliquer. C'est notre lien le plus important avec le monde qui nous entoure. La langue, c'est la culture en mouvement. La langue, c'est l'interaction entre les gens. »

Justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde

Le monde nous met au défi d'offrir des programmes de langue seconde qui permettent aux élèves d'acquérir les habiletés nécessaires pour interagir avec autrui et comprendre les autres cultures.

Les Canadiens ont la chance de vivre dans une société pluraliste, qui accorde une grande importance à sa réalité multiculturelle et multilingue. L'apprentissage d'une seconde ou même d'une troisième langue revêt une grande valeur, mais l'apprentissage du français en tant que langue seconde est particulièrement important pour les Canadiens de langue anglaise puisque c'est la langue de bon nombre de leurs compatriotes et l'une des deux langues officielles de leur pays. L'apprentissage des deux langues officielles contribue à la communication et au respect entre les Canadiens des deux groupes linguistiques et culturels officiels du pays; c'est une nécessité pour unir cette nation. Rien que dans la région des Maritimes, on trouve le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue du pays, et d'importantes communautés acadiennes dans les deux autres provinces. Dans notre région, la présence acadienne et son patrimoine contribuent à renforcer le fait que l'apprentissage du français en tant que langue seconde est un objectif souhaitable et avantageux pour les élèves de la région. Par ailleurs, l'étude d'une langue seconde offre un point de comparaison et d'introspection sur notre propre patrimoine culturel et linguistique. Les données du recensement indiquent qu'en 2001, 5 millions de Canadiens, soit 17,7 p.100 de la population, pouvaient tenir une conversation en français ou en anglais. Le système d'éducation a un rôle important à jouer pour s'assurer que ce nombre continue d'augmenter.

L'étude du français langue seconde prépare les élèves à vivre dans un monde dans lequel ils pourront goûter au plaisir et à la satisfaction de communiquer réellement dans une langue autre que la leur. En raison d'une plus grande mobilité, les gens de tous les milieux voyagent plus fréquemment. Les voyages dans les régions francophones du Canada et du monde entier seront d'autant plus riches que les gens pourront communiquer dans la langue d'usage dans ces régions, et qu'ils pourront apprécier les ressemblances et les différences qu'ils y découvriront.

L'apprentissage du français langue seconde offre également de meilleures possibilités de carrière. Dans de nombreuses professions, on préfère des employés qui peuvent s'exprimer couramment dans les deux langues officielles. De nos jours, bon nombre d'adultes unilingues doivent suivre de coûteux cours de langue seconde pour maintenir leur niveau d'emploi actuel ou pour faire avancer leur carrière. De plus, étant donné l'importance du tourisme sur l'Île-du-Prince-Édouard, les insulaires ont souvent l'occasion d'être en contact avec des gens parlant français. De plus en plus de Canadiens francophones visitent l'Île pendant leurs vacances et, par conséquent, notre capacité à servir ces touristes dans leur langue maternelle est un bon point pour notre économie. Les jeunes qui auront à chercher un emploi dans l'avenir acquièrent de précieuses aptitudes professionnelles lorsqu'ils développent leur habileté en français langue seconde durant leurs études dans les institutions publiques.

Justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde est un dessin intellectuel fort louable. Dans une classe de langue seconde, le besoin constant de décoder et de classer des informations nouvelles et ensuite de les transférer adéquatement dans des situations différentes contribue au développement d'aptitudes dans les domaines de l'organisation, de la pensée critique et de la résolution de problèmes. L'étude d'une langue seconde contribue également au développement global des élèves. Dans les salles de classe de français de base d'aujourd'hui, les élèves sont des apprenants actifs. Non seulement ce programme contribue au développement de leurs habiletés en matière de communication et de stratégies d'apprentissage, mais il prépare aussi les élèves à devenir des apprenants responsables et autonomes. Les activités variées du programme ont été conçues pour aider les élèves à acquérir de la confiance dans leurs habiletés, à faire l'expérience du succès, à prendre des risques, à être créatifs et à développer une opinion positive d'eux-mêmes. Le contexte social dans lequel l'apprentissage s'effectue motive les élèves à partager leurs expériences et à travailler en collaboration les uns avec les autres. Une telle croissance personnelle et un tel développement sont essentiels à la poursuite de l'apprentissage continu.

Bref, l'étude d'une langue seconde devrait faire partie intégrante de l'éducation de chaque élève. Les avantages scolaires, intellectuels, sociaux et personnels qui en découlent contribuent grandement à l'éducation globale des élèves. Ainsi, les programmes de français langue seconde remplissent leur mission en tant que partie intégrante du système d'éducation.

***ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE
DANS LE CADRE DU
PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE***

II. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE

2.1 Le programme de français de base : définition

Des programmes de langue seconde sont offerts dans toutes les écoles de la province. Les programmes de français langue seconde (FLS) se divisent en deux catégories : le français de base et l'immersion française. Environ 69 % des élèves inscrits aux programmes de FLS sont inscrits au programme de français de base, et les autres 31 % sont inscrits en immersion française (statistiques de 2006). En septembre 2006, on a commencé la mise à l'essai d'un troisième programme de FLS, le français intensif, et en septembre 2007, a été lancée la suite de ce programme : le français approfondi.

Le français de base est un programme offert de la 4^e à la 12^e années dans lequel les élèves suivent un cours de français tandis que toutes les autres matières sont enseignées en anglais. Même si les programmes de français de base existent depuis un certain temps déjà, leur orientation a beaucoup changé ces dernières années pour tenir compte des progrès réalisés en ce qui a trait à notre compréhension de l'enseignement des langues secondes et, par conséquent, pour mieux satisfaire les besoins des élèves. On ne considère plus la langue comme un sujet d'analyse et de maîtrise. Maintenant, les élèves développent leur langue en l'« utilisant » pour répondre à leurs besoins de communication dans des situations de la vie réelle.

Le programme de langue seconde est obligatoire pour tous les élèves de l'Île-du-Prince-Édouard de la 4^e à la 9^e année. À l'école élémentaire, les cours de français de base commencent généralement en quatrième année, mais certaines écoles choisissent de les offrir de la 1^{re} à la 3^e année. Après la sixième année, la plupart des élèves continuent de suivre le programme de français de base au niveau intermédiaire, tandis que les autres choisissent de s'inscrire aux programmes d'immersion tardive offerts dans certaines régions de la province.

Les élèves qui décident de continuer de suivre les cours de français de base jusqu'à la fin de la 12^e année auront accumulé un total de 968 heures de cours de français, selon les recommandations suivantes en ce qui a trait au temps consacré :

4 ^e à 6 ^e année	-10 % (180 minutes / cycle de 6 jours)	270 heures
7 ^e à 9 ^e année	-11-13% (198-234 minutes / cycle de 6 jours)	360 heures
10 ^e à 12 ^e année	-12,5 % (76 minutes / jour/semestre)	338 heures
		968 heures

2.2 Évolution de l'enseignement du français langue seconde

Traditionnellement, l'enseignement d'une seconde langue visait exclusivement à amener les élèves à maîtriser les structures grammaticales et le vocabulaire à des fins de traduction. Cette méthode dite grammaire-traduction avait pour objectif de développer l'habileté à transférer les connaissances d'une langue à l'autre, ce que l'on jugeait être un exercice théorique utile. L'idée d'utiliser une langue seconde à des fins pratiques n'avait pas encore fait surface. Par conséquent, les élèves qui avaient été exposés à cette approche étaient incapables de comprendre la langue parlée ou de s'exprimer oralement, mais ils étaient généralement capables de comprendre des textes écrits.

C'est au cours de la Seconde Guerre mondiale que la pensée sur l'apprentissage de la langue seconde a subi de profonds changements, alors que la nécessité de parler d'autres langues s'est manifestée. Pour satisfaire ce besoin sociétal, on a mis au point une nouvelle approche, l'approche audio-linguale, fort populaire dans les années 1950 et 1960. Cette approche, fondée sur les théories comportementalistes de stimulus-réponse, a donné naissance à un enseignement fondé principalement sur la manipulation du français oral par le biais d'exercices grammaticaux hautement structurés, ainsi que sur la mémorisation de dialogues et d'exercices structuraux préenregistrés en laboratoires de langues. On croyait que si les élèves, par la répétition et l'imitation, en arrivaient à maîtriser certaines parties de la langue, ils pourraient ensuite se servir de la langue pour communiquer. Malheureusement, cette hypothèse s'est révélée fautive. Ces programmes ont permis de créer des apprenants qui réussissaient à manipuler des dialogues dans des situations contrôlées et répétées, mais la majorité des élèves était incapable de communiquer spontanément dans des situations de la vie réelle. Ce changement de pensée à l'égard de l'objectif de communication a toutefois grandement fait progresser l'enseignement des langues étrangères.

Les plus récents développements dans ce domaine ont abouti à l'enseignement des langues par l'approche communicative qui a vu le jour vers la fin des années 1970 et dans les années 1980. L'objectif des programmes avait été clairement énoncé. Il s'agissait de communication. La langue était considérée comme un outil de communication et non comme une fin en soi. L'enseignement par l'approche communicative avait cependant pour défaut qu'il faisait toujours appel à des manuels fondés sur la linguistique, qui exigeaient des élèves qu'ils maîtrisent les structures de base de la langue avant de pouvoir explorer des idées ou de s'adonner à des activités relevant de la communication. Un grand nombre d'activités innovatrices ont fait leur apparition durant cette période, mais malheureusement l'expression « enseignement par l'approche communicative » en est venue à avoir autant de significations qu'il y avait d'individus qui l'employaient. Le succès du programme dépendait donc souvent des enseignants eux-mêmes.

Évolution de l'enseignement du français langue seconde

Le succès remporté au Canada par les programmes d'immersion, succès qui a fait l'objet de tant d'attention au cours des années 1980, a amené plusieurs personnes à remettre en question le programme de français de base traditionnel offert dans nos écoles. Nombre d'éducateurs savaient cependant que l'on pouvait faire quelque chose pour le programme de français de base et qu'il fallait agir, puisqu'en dépit de la popularité des programmes d'immersion, le français de base allait continuer d'être la seule expérience de langue seconde de la majorité des élèves canadiens. Ces éducateurs ont reconnu qu'ils pouvaient tirer profit du succès du programme d'immersion, et apporter des changements au programme de français de base en vue d'en améliorer l'enseignement. Monsieur H.H. Stern, qui est maintenant décédé, était au nombre de ces éducateurs.

Monsieur Stern croyait en la valeur du programme de français de base, mais il estimait que ses faiblesses étaient liées à sa conception. Il était critique des programmes de langue seconde qui mettaient exclusivement l'accent sur le contenu linguistique; au lieu de cela, il préconisait plutôt l'adoption d'un programme d'études multidimensionnel. Il a demandé la création d'un projet national de recherche et de développement pour renforcer le programme de français de base. En 1985, l'Association canadienne des professeurs de langue seconde (ACPLS) a donné suite à sa demande en instituant un important projet de recherche qui devait être la première étape en vue d'atteindre un consensus sur l'enseignement du français de base. Le projet avait été conçu de façon à recueillir des renseignements sur les meilleures pratiques en cours, et à élaborer un modèle de programme d'études multidimensionnel qui serait testé dans les écoles. Ce projet quinquennal, connu sous le nom d'Étude nationale sur les programmes de français de base, et les recommandations qui ont découlé de l'étude publiée en 1990, ont abouti à d'importantes modifications des programmes dans tout le pays, et ils ont assuré la crédibilité des programmes de français de base dans notre système scolaire.

Selon Janet Poyen (1990) « On estimait qu'un curriculum multidimensionnel riche et solide sur le plan de l'éducation pourrait non seulement permettre de créer des habiletés supérieures en communication, mais aussi qu'il aiderait à donner au programme de français de base la place qui lui revient dans le programme scolaire. »

2.3 Programme d'études multidimensionnel

Le fait de disposer d'un programme d'études multidimensionnel signifie que le programme de français de base ne met plus l'accent sur la langue seule. Le programme a plutôt été conçu pour permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances, des habiletés et des comportements variés en utilisant la langue dans des situations pertinentes et intéressantes. Un programme d'études multidimensionnel comprend quatre volets ou syllabi :

Syllabus communicative/expérientielle - Cette composante permet aux élèves d'améliorer leur aptitude à communiquer en faisant des choses dans la langue plutôt qu'en ne faisant que l'étudier. Les élèves sont appelés à utiliser la langue cible dans un but précis, pour mener à bien des projets clairement définis, dans une grande variété de domaines (des sujets dans lesquels les élèves ont de l'expérience dans leur langue maternelle) relatifs à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. Ces domaines servent de contexte au développement des éléments de communication, de culture, de langue et de formation langagière générale du programme d'études. La composante communicative/expérientielle constitue la force motrice du programme.

Syllabus culturelle - Cette composante permet aux apprenants de comprendre et d'apprécier le monde multiculturel dans lequel nous vivons. Les élèves gagneront une connaissance de la sociologie des francophones et de leurs cultures au Canada et dans le reste du monde, tout en accentuant les ressemblances avec notre propre culture. L'accent est mis sur la réalité présente, et on ne fait allusion au passé que lorsqu'il sert à mieux comprendre le présent.

Syllabus de la formation langagière générale - Cette composante encourage et facilite la réflexion durant le processus d'apprentissage. Elle permet aux élèves de saisir comment on apprend une langue en général, de développer des stratégies d'apprentissage des langues ainsi que d'effectuer des comparaisons linguistiques entre l'anglais et le français. Une telle prise de conscience élargit leurs horizons, et les aide à devenir de meilleurs apprenants langagiers.

Syllabus linguistique - Cette composante permet aux élèves de comprendre et d'utiliser les éléments langagiers nécessaires (grammaire et discours) afin d'améliorer leur aptitude à communiquer efficacement. La langue est toujours un moyen de communication et non pas un objet d'étude.

2.4 Relation entre le français de base et les autres matières enseignées

Le programme de français de base proposé a été conçu pour amener les élèves à développer leur connaissance de la langue et leur capacité à communiquer, en accomplissant des tâches dans cette langue. Lorsqu'on conçoit ainsi l'apprentissage d'une langue, il faut voir au-delà du domaine de la langue pour tenir compte de toutes les matières à l'étude, en quête d'un contenu pertinent. La plupart des sujets d'étude au niveau intermédiaire (sciences humaines, mathématiques, sciences, art et musique) constituent des domaines d'expérience fort appropriés que l'on peut explorer dans les salles de classe de français de base. Ils fournissent un contexte d'apprentissage de la langue. Les élèves peuvent donc renforcer les connaissances acquises dans les autres matières à l'étude tout en développant leurs aptitudes dans la langue seconde et en améliorant leurs connaissances générales.

Plus précisément, lorsqu'il est question de sujets comme les événements importants, Rétromonde et les Phénomènes canadiens dans les salles de classe de français de base, on revoit la matière étudiée en sciences humaines. Un sujet comme l'environnement fait appel à des connaissances en sciences. Des concepts mathématiques comme les graphiques et les pourcentages peuvent facilement s'appliquer à la comparaison des produits en français tandis que lorsqu'on intègre des chansons et des projets artistiques aux cours de français, on recoupe les domaines de l'art et de la musique. On recommande que les enseignants de français de base rencontrent leurs collègues qui enseignent les autres matières pour voir dans quelle mesure ils peuvent intégrer les matières à l'étude afin que leurs enseignements se complètent. Par ailleurs, de nombreuses autres aptitudes comme la recherche, la résolution de problèmes et la technologie pourront être poussées davantage au fur et à mesure que les élèves recueilleront des informations et qu'ils les présenteront sous la forme voulue pour leurs projets finals.

La conception des programmes de français de base multidimensionnels et les principes sous-jacents ont permis de transformer le français de base, qui était auparavant une matière isolée, en une expérience éducative intégrée et complète.

2.5 Le programme de français de base, de l'école élémentaire au dernier cycle du secondaire

Pour que l'ensemble du programme de français de base soit une réussite, il faut en assurer la continuité d'année scolaire en année scolaire et de niveau en niveau. Avec la mise à l'essai de ce programme au niveau intermédiaire, le français de base (de la 4^e à la 12^e année), à l'Île-du-Prince-Édouard, devient une expérience de langue seconde continue et solide, qui est bien expliquée dans ces trois documents : *Programme d'études de français de base au niveau intermédiaire* (ce guide), *Français de base de la 4^e à la 6^e année : Programme d'études et guide pédagogique* (2000) et *Français de base 10^e, 11^e et 12^e : Programme d'études et guide d'enseignement* (2000).

Le programme du niveau intermédiaire, comme celui de l'école élémentaire et du deuxième cycle du secondaire, est fondé sur un programme d'études multidimensionnel. Le programme des trois niveaux respecte la même philosophie, et se conforme aux mêmes principes directeurs. À chaque niveau, on choisit des expériences langagières qui reflètent les expériences de la vie réelle et les centres d'intérêt des apprenants; les unités d'enseignement expérientielles sont organisées de façon à assurer une progression soutenue des connaissances et des habiletés. Dans tout le programme, on fait appel à une méthodologie semblable, et l'on adapte les stratégies pédagogiques spécifiques en fonction de l'âge et du niveau des apprenants.

Il est important que tous les enseignants aient une vue d'ensemble générale de tout le programme de français de base, et qu'ils connaissent bien les niveaux qui se rapprochent le plus de ceux qu'ils enseignent. Une telle connaissance leur permettra de mieux comprendre comment et où leur niveau s'intègre dans l'ensemble, et elle facilitera la transition des élèves d'un niveau à l'autre. Il est primordial que les professeurs des différents niveaux communiquent ensemble, et l'on doit rechercher les occasions d'avoir de tels échanges.

***LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE
BASE
AU NIVEAU INTERMÉDIAIRE***

III. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE AU NIVEAU INTERMÉDIAIRE

3.1 Principes directeurs

Il ne fait aucun doute que chaque décision que prennent les enseignants concernant le programme et l'enseignement de la langue seconde prend racine dans leurs connaissances et leurs croyances profondes en matière d'enseignement et d'apprentissage de la langue seconde. Le nouveau Programme de français de base au niveau intermédiaire offre maintenant aux enseignants les principes directeurs suivants, lesquels s'appuient sur de bonnes pratiques en classe et sur la recherche récente dans les domaines de la langue, de l'apprentissage et, plus précisément, de l'apprentissage d'une seconde langue. Nous espérons que ces principes contribueront à étayer un bon nombre des décisions pédagogiques que nous sommes appelés à prendre régulièrement en tant qu'éducateurs.

Langue

- On définit la langue non seulement comme un ensemble de structures, mais aussi comme un outil de communication.
- La langue et la culture sont indissociables.

Apprentissage

- Les salles de classe devraient être organisées en fonction des élèves.
- Les élèves doivent jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage.
- Les élèves apprennent par l'interaction avec leurs pairs et les adultes.
- Les activités d'apprentissage doivent être variées, et elles doivent s'appuyer sur du matériel concret qui fait partie de la vie réelle.
- Les activités d'apprentissage doivent respecter le développement cognitif et affectif des élèves.
- Nous devons offrir des salles de classe sécuritaires et invitantes où les élèves pourront devenir des apprenants confiants.
- On doit fournir aux élèves des occasions de réfléchir à leur propre apprentissage.

Apprentissage d'une seconde langue

- Une seconde langue s'acquiert par le biais d'expériences langagières.
- Une langue s'apprend beaucoup plus facilement si l'apprenant participe à un processus de communication (par le biais de la langue). Ainsi, ce processus de communication est le moyen tout comme le résultat final de l'étude de la langue.
- Les élèves sont motivés à communiquer dans une seconde langue si on leur confie des tâches motivantes et significatives.
- Le contenu doit provenir de l'expérience des élèves eux-mêmes et répondre à leurs besoins.
- Les élèves apprennent plus facilement si on leur fournit un milieu linguistique riche.
- Le message est plus important que le code. On doit mettre l'accent principalement sur le message en accordant de l'attention aux aspects du code qui nuisent à la communication. La précision cède la première place à l'habileté à fonctionner dans la langue seconde.
- Le choix des structures grammaticales dépend de ce que les élèves veulent communiquer.
- Dans l'apprentissage d'une seconde langue, il est essentiel de prendre des risques, et l'on doit encourager cette attitude dans les classes de français de base.
- Il est naturel de commettre des erreurs lorsqu'on apprend une seconde langue.
- L'apprentissage d'une autre langue devrait aider les élèves à mieux vivre dans la société canadienne bilingue.
- L'apprentissage d'une autre langue devrait permettre d'élargir le champ d'expérience des élèves et contribuer à leur éducation générale.

3.2 Programme d'études multidimensionnel

La province de l'Île-du-Prince-Édouard souscrit au principe du programme d'études multidimensionnel décrit dans *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* (1990), et elle s'en sert comme fondement de tous ses programmes de français de base. Le fait de disposer d'un programme d'études multidimensionnel signifie que le programme de français de base ne met plus l'accent sur la langue seule. Le programme a plutôt été conçu pour permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances, des habiletés et des comportements variés en utilisant la langue dans des situations pertinentes et intéressantes.

Le programme doit être cyclique et exposer les élèves à toute une variété de styles d'apprentissage et d'enseignement. Les élèves du premier cycle du secondaire ont déjà acquis de nombreuses stratégies d'acquisition langagière efficaces dont ils pourront se servir dans l'apprentissage d'une seconde langue seconde. Le vocabulaire a une importance vitale, et le développement d'une prononciation acceptable doit faire partie intégrante du programme d'études.

L'évaluation doit elle aussi faire partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. La rétroaction fournie sur les progrès des apprenants permet d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. On devrait atteindre un équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et l'accent que l'on mettra sur chacun des éléments du programme d'études sera fonction des objectifs et des activités d'apprentissage. Dans un tel contexte, les erreurs sont considérées comme étant des preuves de prise de risque. C'est l'objectif des activités choisies qui déterminera le suivi qu'on assurera pour ces erreurs.

En élaborant ce guide de français de base pour le premier cycle du secondaire, on s'est servi de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* comme le voulait M. Stern, c'est-à-dire, en l'utilisant comme guide et comme outil d'orientation.

On trouvera ci-dessous une description des quatre composantes du programme d'études multidimensionnel.

La composante communicative/expérientielle

Cette composante permet aux élèves d'améliorer leur aptitude à communiquer en faisant des choses dans la langue plutôt qu'en ne faisant que l'étudier. Les élèves sont appelés à utiliser la langue cible dans un but précis, pour mener à bien des projets clairement définis dans une grande variété de domaines (des sujets dans lesquels les élèves ont de l'expérience dans leur langue maternelle) relatifs à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. Ces domaines servent de contexte au développement des éléments de communication, de culture, de langue et de formation langagière générale du programme d'études. La composante communicative/expérientielle constitue la force motrice du programme.

Programme d'études multidimensionnel

La composante communicative/expérientielle fait ressortir la nécessité de relier l'apprentissage d'une seconde langue aux expériences vécues par l'apprenant. L'utilisation des expériences personnelles des élèves ou de leurs « domaines d'expérience » comme contexte de l'apprentissage d'une langue devrait stimuler leur intérêt ainsi que favoriser la communication et le désir d'utiliser la langue en question. On estime que les élèves apprendront une deuxième langue plus facilement s'ils éprouvent suffisamment et fréquemment le besoin de communiquer quelque chose d'important pour eux. Le fait de susciter cette nécessité tous les jours en salle de classe devient la pierre angulaire du programme d'études de français de base.

Comme on le définit dans la composante communicative/expérientielle, un domaine d'expérience « est un aspect de la réalité au sujet duquel l'élève possède déjà certaines connaissances, certains modes de fonctionnement et certaines attitudes ». Les domaines d'expérience regroupent les aspects suivants de la vie d'un individu : la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension intellectuelle et la dimension ludique. La dimension physique comprend les domaines tels que la nutrition, l'exercice physique et l'hygiène personnelle - soit les aspects reliés à la survie et au bien-être personnel. La dimension sociale regroupe les domaines reliés à la famille, à l'école, aux amis, au travail, aux fêtes et aux célébrations, bref, aux activités sociales. La dimension civique comprend les domaines relatifs à la vie sociale, en fonction des responsabilités et des privilèges qui en découlent, comme les questions environnementales et la consommation. La dimension intellectuelle regroupe les domaines portant sur diverses activités de l'esprit comme l'art et les sciences. La dimension ludique regroupe les activités auxquelles se livrent les individus durant leur temps libre, comme les passe-temps, la vie en plein air et les voyages. Même s'il faut intégrer tous les aspects de la vie au processus d'apprentissage, l'importance que l'on accordera à chacun d'eux, de niveau en niveau, variera selon l'âge, la maturité, les centres d'intérêt et l'expérience des apprenants. Au niveau intermédiaire, on mettra fortement l'accent sur les dimensions physique, sociale, civique et ludique pour offrir aux apprenants l'occasion de revivre en français des expériences qui leur sont familières.

Outre les contextes significatifs proposés pour l'apprentissage linguistique, la composante communicative/expérientielle comprend la pédagogie de base, dite approche communicative/expérientielle, qui permet de mettre en œuvre le programme d'études multi-dimensionnel.

La composante culturelle

Cette composante permet aux apprenants de comprendre et d'apprécier le monde multiculturel dans lequel nous vivons. Les élèves gagneront une connaissance de la sociologie des francophones et de leurs cultures au Canada et dans le reste du monde, tout en mettant l'accent sur les ressemblances avec notre propre culture. De plus, l'élément culturel vient renforcer l'éducation générale des élèves en les préparant à vivre dans la société canadienne bilingue et dans un monde multiculturel.

Plutôt que de proposer un contenu précis, la composante culturelle présente les principes de base de l'enseignement de la culture. On y recommande de commencer par les manifestations locales contemporaines de la culture francophone et de progressivement aller plus loin. Puis, on devrait se concentrer sur les réalités présentes, pour bien ancrer le « fait français » dans le monde actuel. On met l'accent sur la réalité présente, et on ne fait allusion au passé que lorsqu'il sert à mieux comprendre le présent. Enfin, il faut relier les manifestations culturelles aux personnes pour en faire ressortir la pertinence.

Les ressources dont on dispose pour l'enseignement de cette composante sont variées, et elles comprennent notamment : des documents oraux et écrits authentiques, du matériel audiovisuel, des personnes-ressources, des correspondants, des programmes d'échange. C'est en intégrant de telles ressources dans chaque unité d'enseignement que l'on assurera la présence de la composante culturelle dans tout le programme. Le fait de créer une unité dont le thème central sera la culture constitue une autre façon d'aborder cette composante. On peut avoir recours aux deux types d'intégration pour s'assurer que la culture reçoit l'attention qui lui revient dans le programme de français de base.

La composante linguistique

On reconnaît dans l'*Étude nationale sur les programmes de français de base* que les expériences langagières à elles seules ne peuvent engendrer la compétence linguistique. Il est donc essentiel d'intégrer la composante linguistique dans tout programme de langue seconde si l'on veut atteindre le but visé. Toutefois, l'analyse formelle de la langue a cédé la place à l'analyse fonctionnelle, plus axée sur le sens et l'utilisation de la langue. On ne considère plus la langue comme un ensemble de structures mais plutôt comme un outil de communication. Cette composante permet aux élèves de comprendre et d'utiliser les éléments langagiers nécessaires (grammaire et discours) afin d'améliorer leur aptitude à communiquer efficacement.

Dans l'approche communicative/expérientielle, la langue est considérée comme étant un outil indispensable à l'apprentissage et à la vie, et pas seulement comme un système de communication.

Programme d'études multidimensionnel

Une langue ne s'apprend pas dans l'isolement et elle ne devrait pas être enseignée ainsi. C'est le produit d'une culture et un moyen d'expression de cette culture. La culture doit faire partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue.

L'orientation communicative/expérientielle du programme ne signifie pas pour autant qu'on a abandonné l'étude de la grammaire, mais plutôt qu'on la présente de façon plus naturelle, plus intégrée. En premier lieu, les élèves peuvent et doivent être exposés à une grande variété de vocabulaire et de formes grammaticales dans le contexte d'une communication significative. On en vient ainsi à reproduire le mode d'apprentissage de la langue maternelle, les élèves étant exposés à un niveau de langue supérieur avant d'en avoir besoin. En deuxième lieu, on ne devrait mettre l'accent sur les structures linguistiques que lorsque l'élève éprouve le besoin et le désir de savoir quelque chose pour pouvoir communiquer. Autrefois, on procédait de manière inverse. Le contenu linguistique spécifique d'une unité ne peut donc être déterminé que lorsqu'on a choisi le domaine d'expérience, et que l'on s'est entendu sur un projet précis. Une fois que le contenu est déterminé, il est important d'enseigner tout le contenu de cet élément en contexte.

La composante de la formation langagière générale

Cette composante encourage et facilite la réflexion durant le processus d'apprentissage. Il permet aux élèves de saisir comment on apprend une langue en général, de développer des stratégies d'apprentissage des langues ainsi que d'effectuer des comparaisons linguistiques entre l'anglais et le français. Une telle prise de conscience élargit leurs horizons et les aide à devenir de meilleurs apprenants langagiers.

L'apprentissage n'est pas un processus passif d'absorption d'informations; c'est un processus actif qui sous-entend une recherche constante. En aidant les élèves à émettre des observations et en les encourageant à poser des questions, à faire des comparaisons et à tirer des conclusions dans les domaines des langues, des cultures et des stratégies, les éducateurs font la promotion du genre d'esprit de recherche constant nécessaire pour que les élèves deviennent des apprenants de langue seconde autonomes.

Les éléments de la formation langagière générale devraient être intégrés dans chaque unité d'enseignement par le biais de discussions réfléchies afin que les élèves aient l'occasion d'apprendre les uns des autres et d'établir consciemment des liens avec d'autres apprentissages. Évidemment, l'âge et le niveau des apprenants conditionneront la mesure dans laquelle on pourra pousser ces réflexions. Puisque l'on parle des élèves du niveau intermédiaire, les questions que poseront habilement les éducateurs pourront les amener à acquérir une meilleure compréhension de l'apprentissage d'une seconde langue.

Intégration dans un programme d'études multidimensionnel

Même si l'on a expliqué les quatre composantes séparément pour en faciliter la compréhension, le programme d'études multidimensionnel constitue en fait une approche intégrée de l'enseignement des langues secondes. Comme on l'a laissé entendre dans les descriptions, la composante communicative/expérientielle est la force motrice du programme d'études, et les aspects culturel, linguistique et relatifs à la formation langagière générale y sont intégrés pour permettre un apprentissage langagier global. La façon d'intégrer ces quatre éléments est étroitement liée à l'organisation du programme, sujet abordé dans la section 3.4.2 de ce document.

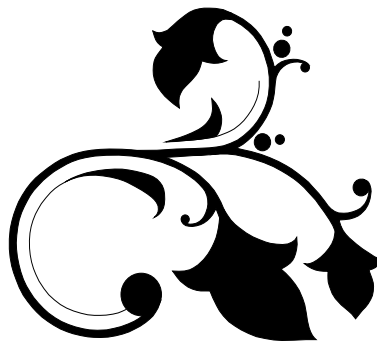
3.3 Buts et résultats

3.3.1 Buts du programme de français de base au niveau intermédiaire

Le Programme de française de base à l'intermédiaire correspond à la deuxième étape de l'expérience que font les élèves du français de base. En tant que tel, il pose les assises des efforts à déployer pour atteindre les objectifs du Programme de français de base, indiqués précédemment dans le présent document.

Le programme de français de base a pour but de :

- ▶ développer les compétences en matière de communication en français;
- ▶ de nourrir une attitude positive par rapport à l'apprentissage de la langue seconde;
- ▶ de mieux apprécier les francophones et leurs cultures;
- ▶ de contribuer au développement général de l'élève.



LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

3.3.2 Définition des résultats d'apprentissage

Les objectifs du programme précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent avoir acquis après avoir suivi les cours de la langue seconde. Les objectifs se répartissent en trois catégories :

- a) Résultats d'apprentissage généraux
- b) Résultats d'apprentissage de fin de cycle (charnières)
- c) Résultats d'apprentissage spécifiques

Les résultats d'apprentissage généraux (les RAG) sont le reflet des connaissances, des habiletés et des attitudes visées pour l'ensemble du Programme de français de base (de la quatrième à la douzième année).

Les résultats d'apprentissage de fin de cycle (les RAC) sont les objectifs que les élèves sont sensés avoir atteints à la fin de la neuvième année, après trois années d'apprentissage du français de base au niveau intermédiaire.

Les résultats d'apprentissage spécifiques (les RAS) servent à indiquer, en termes de rendement plus précis, les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves auront acquis au cours de leurs trois années de participation au Programme de français de base. C'est l'atteinte de ces objectifs spécifiques qui amène les élèves à réaliser les résultats d'apprentissage en fin de cycle et, de ce fait, à atteindre aussi les résultats généraux.

Étant donné l'orientation multidimensionnelle du Programme de français de base, on a énuméré dans les pages suivantes les résultats d'apprentissage correspondant aux trois catégories (généraux, de fin de cycle, spécifiques) pour chacune des quatre composantes du Programme, à savoir : les composantes communicative/expérientielle, culturelle, linguistique et la composante relative à la formation langagière générale.

3.3.3 Les résultats d'apprentissage

Résultats expérimentiels

Résultats généraux

En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de :

- participer à diverses activités langagières appropriées à ses besoins et à ses centres d'intérêt.

Résultats de fin de cycle

À partir de leurs acquis expérimentiels et des expériences nouvellement acquises, les apprenants démontreront des connaissances, des attitudes et des comportements dans les domaines suivants :

7^e année :

- * les mystères;
- * les voyages;
- * le magasinage;
- * les premiers soins (facultatif);
- * les sports;
- * la Francophonie, surtout le Québec;
- * les capsules historiques.

8^e année :

- * les types de personnalité et les intelligences multiples;
- * les Acadiens et les Acadiennes de l'Île-du-Prince-Édouard;
- * les phénomènes canadiens;
- * les restaurants, l'alimentation et l'entrepreneuriat;
- * les produits alimentaires, personnels, et les produits de loisirs.

9^e année :

- * la culture populaire des années 60, 70 et 80;
- * la Francophonie;
- * les beaux-arts;
- * les stratégies de survie dans un milieu francophone.

Résultats spécifiques

À la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable de :

- préparer une affiche;
- rédiger une courte description d'un paragraphe;
- écrire un message électronique (courriel);
- créer un dépliant / un menu / un plan d'affaires/ une annonce publicitaire;
- faire un collage et l'étiqueter;
- interviewer des gens;
- préparer des graphiques d'information et les expliquer;
- présenter ses projets oralement (par ex. devant la classe, tourner un film);
- participer à des saynètes ou à des jeux de rôle;
- écrire une invitation;
- écrire un poème ou une chanson;
- participer à une exposition;
- créer une page Web;
- créer et participer à un jeu de société;
- écrire un résumé.

COMMUNICATION - Les résultats d'apprentissage généraux

1. En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de communiquer en français de façon efficace et d'interagir de façon appropriée dans une variété de situations d'interaction reliées à ses besoins et à ses intérêts.

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant; reconnaissance; sensibilisation

→ - manifeste avec appui : en voie d'acquisition; enseigner par exprès; utilisation et réutilisation; on accepte quelques fautes - on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage à la fin de la 9 ^e année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
L'élève devrait être capable de :	L'élève devrait être capable de :			
1.1 fonctionner dans la salle de classe où le français est la langue d'usage	A. écouter des communications de plus en plus longues B. demander de l'aide C. accepter le français comme langue d'usage dans la salle de classe D. demander la permission E. socialiser (par ex. Saluer quelqu'un) F. suivre des directives de plus en plus complexes G. négocier pour comprendre (par ex. poser des questions pour vérifier la compréhension) H. travailler dans une variété de formats de regroupement en suivant un modèle	→ → ✓ → → → → →	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → →	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → →
1.2 participer à une conversation informelle	A. créer et présenter des mini-dialogues B. répondre aux questions d'ordre personnel C. demander et donner des renseignements D. émettre des commentaires ou des critiques E. partager ses expériences avec un(e) camarade de classe (par ex. J'aime...Aimes-tu...?)	→ ✓ → → ✓	→ ✓ → → ✓	→ ✓ → → ✓

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>1.1 Toutes ces choses devraient faire partie de la routine dans la salle de classe.</p> <p>Vous trouverez des suggestions par rapport à l'établissement d'une routine en classe dans la section 3.4.1 de ce document, ainsi que dans le document d'appui <i>L'emploi du français en classe de français de base</i>.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Fiche anecdotique • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'auto-évaluation
<p>1.2 Ce genre d'activités se retrouve à l'intérieur de chaque thème.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Fiche anecdotique • Rubrique • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'auto-évaluation • Portfolio • Grille d'accompagnement

<p>1.3 Identifier, décrire et comparer des objets, des gens, des événements et des endroits</p>	<p>A. identifier: des centres d'intérêt des activités des matières des salles dans une école des produits de loisir des produits personnels des produits alimentaires</p> <p>B. comparer, et/ou décrire: des centres d'intérêt des activités des matières des salles dans une école des produits de loisir des produits personnels des produits alimentaires des besoins de quelqu'un</p> <p>C. catégoriser le vocabulaire (diagramme de Venn, tableau T)</p> <p>D. identifier des éléments relatifs à une culture (par ex. pays, festivals, repas, vêtements, musique et danses populaires, produits, drapeau, noms de famille etc.)</p> <p>E. faire un reportage</p>	<p>✓</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p>
---	--	--	--	--

<p>1.3 Tous les thèmes contribuent à l'atteinte de ces résultats d'apprentissage.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'auto-évaluation • Portfolio <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Grille d'accompagnement <p>C. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau <p>D. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio <p>E. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Fiche anecdotique • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement
---	--

<p>1.4 Exprimer une préférence, une opinion ou un sentiment avec explications</p>	<p>A. discuter de ses goûts (par ex. magasins, éléments de la culture populaire, nourriture, restaurants préférés, etc.)</p> <p>B. écrire des phrases courtes pour exprimer une opinion</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>
<p>1.5 S'impliquer dans une variété d'activités interactives</p>	<p>A. participer aux : entrevues activités de catégorisation jeux activités d'apprentissage coopératif chasses au trésor jeux de rôle remue-méninges sondages</p> <p>B. faire une présentation (ex. participer à un défilé de mode)</p> <p>C. utiliser des représentations graphiques</p> <p>D. faire des calculs</p>	<p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>○</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p>
<p>1.6 poser une variété de questions</p>	<p>A. poser des questions d'ordre personnel</p> <p>B. formuler des questions pour un jeu servant à réviser les notions apprises</p> <p>C. préparer des questions pour une entrevue</p> <p>D. poser des questions avec l'intonation</p> <p>E. poser des questions avec inversion du verbe et du sujet</p> <p>F. formuler des questions avec les mots : est-ce que quel/quelle/quel/quelles qui qu'est-ce que où quand pourquoi comment combien</p>	<p>✓</p> <p>○</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>○</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>○</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>○</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p> <p>✓</p>

<p>1.4 Quand on aborde une nouvelle unité ou une nouvelle leçon, on peut sonder les préférences des élèves par rapport au sujet étudié. Une fois que les élèves sont plus à l'aise avec le vocabulaire associé à un thème, on peut les sonder de nouveau en leur demandant de justifier leurs choix.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Fiche anecdotique • Grille d'appréciation • Rubrique • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Fiche d'autoévaluation <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Fiche d'autoévaluation • Portfolio
<p>1.5 Chacun des thèmes offre aux élèves l'occasion de s'impliquer dans une variété d'activités qui exigent une certaine interaction entre les élèves et/ou entre les élèves et l'enseignant.</p> <p>Le document d'appui <i>L'emploi du français en classe de français de base</i> contient des exemples de graphiques que les élèves pourraient utiliser en classe.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation <p>C et D. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation
<p>1.6 Il faut encourager les élèves à poser des questions en suivant des modèles, comme par exemple, le discours de l'enseignant, ainsi que les modèles pris dans des textes et des cahiers. Les jeux tels que <i>Qui suis-je?</i>, <i>Bingo des questions</i>, <i>Le détecteur de mensonges</i>, <i>Trouver le point commun</i>, <i>Le personnage ou l'objet mystère</i> (qui se trouvent dans le livret <i>Les Franfolies</i>, publié par le Ministère de l'Éducation de l'Î.-P.-É. en 2005) donnent aux élèves l'occasion de pratiquer l'interrogation de façon amusante.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Fiche d'autoévaluation

<p>1.7 Chacun des thèmes offrent aux élèves l'occasion de démontrer qu'ils sont capables d'identifier les idées principales d'un texte à l'oral ou à l'écrit.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) • Des questions à réponses courtes • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Cahier
<p>1.8 Une fois que les élèves identifient les idées principales d'un texte, ils peuvent commencer à chercher les détails qui fournissent encore plus d'informations. Il faut les encourager à chercher des mots amis et des mots importants, entre autres. Pour travailler avec les textes détaillés, une représentation graphique comme <i>l'arête du poisson</i> (qui se trouve dans le document <i>L'emploi du français en classe de français de base</i>) serait utile.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) • Des questions à réponses courtes • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Cahier
<p>1.9 Bien que les élèves suivent un modèle quand ils font leur travail, nous devrions quand même les encourager à personnaliser ce travail afin de le rendre unique.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Rubrique • Liste de vérification • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Fiche d'autoévaluation • Fiche d'évaluation par un pair
<p>1.10 Pour avoir du succès, les critères doivent être précis, faciles à comprendre et pas trop nombreux. L'utilisation d'une rubrique, d'une liste de vérification ou d'une grille d'accompagnement aide énormément l'élève à organiser son travail.</p>	<p>A et B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'appréciation • Rubrique • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Plan d'entretien • Tableau • Portfolio <p>C. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Plan d'entretien • Fiche d'autoévaluation • Fiche d'évaluation par un pair • Portfolio

FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE - Les résultats d'apprentissage généraux

2. En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de choisir et de mettre en pratique des stratégies pour faciliter ses communications en français et pour faciliter son apprentissage.

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant; reconnaissance; sensibilisation
 → - manifeste avec appui : en voie d'acquisition; enseigner par exprès; utilisation et réutilisation; on accepte quelques fautes - on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage à la fin de la 9 ^e année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
L'élève devrait être capable de :	L'élève devrait être capable de :			
2.1 reconnaître l'importance de la communication non verbale	A. démontrer qu'il reconnaît l'importance des actions et des expressions faciales dans une vidéo	✓	✓	✓
	B. utiliser des costumes, des éléments visuels, de la musique et le langage corporel pendant une présentation pour faciliter la compréhension des spectateurs	✓	✓	✓
	C. démontrer qu'il reconnaît l'importance d'une bonne mise en page, mise en scène etc.	→	✓	✓
	D. démontrer qu'il reconnaît l'importance et l'influence de la musique	→	✓	✓
	E. utiliser des gestes et des expressions faciales pendant les jeux de rôles	✓	✓	✓
2.2 utiliser des phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution pour expliquer	A. utiliser des phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution pour expliquer	→	→	✓

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>2.1 Faire des démonstrations pour montrer aux élèves ce qu'apportent les costumes, les éléments visuels, la musique et le langage corporel à une présentation.</p> <p>Ex. Montrer un vidéo-clip sans musique puis avec la musique pour montrer comment la musique peut contribuer à l'ambiance.</p> <p>Ex. Lire un texte aux élèves sans varier le ton de la voix et sans faire de gestes. Lire le même texte aux élèves une deuxième fois en ajoutant ces éléments puis leur demander quelle version ils préfèrent et pourquoi.</p> <p>Ex. En parlant des domaines du théâtre et du cinéma, demander aux élèves pourquoi c'est nécessaire de bien planifier le montage d'une pièce, d'un film etc.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche anecdotique • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Fiche d'autoévaluation <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'accompagnement • Fiche d'autoévaluation <p>C et D. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche anecdotique • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation <p>E. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Fiche d'évaluation par un pair
<p>2.2 Expliquer aux élèves que le fait de pouvoir dire la même chose de différentes façons les aidera à surmonter des difficultés quand ils leur manquera un mot de vocabulaire ou une structure de phrase. C'est aussi une façon de personnaliser leur travail.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liste de vérification • Grille d'appréciation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation

<p>2.3 planifier et organiser ses productions à l'aide d'une variété d'outils</p>	<p>A. utiliser des aides comme : une grille d'accompagnement des brouillons un scénarimage des cartes de rôle des représentations graphiques un portfolio</p> <p>B. utiliser la théorie des intelligences multiples pour renforcer ses forces et combler ses lacunes</p> <p>C. utiliser le processus d'écriture pour le travail écrit</p> <p>D. utiliser un dictionnaire visuel</p> <p>E. utiliser un dictionnaire bilingue</p>	<p>✓</p> <p>○</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>○</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>
<p>2.4 corriger le travail des autres personnes et se corriger</p>	<p>A. faire des autoévaluations, des évaluations de groupe et de l'évaluation par les pairs</p> <p>B. utiliser des rubriques</p> <p>C. se mettre deux par deux pour rédiger des textes</p> <p>D. accepter des suggestions apportées par d'autres personnes</p> <p>E. réviser le travail</p> <p>F. réfléchir sur l'apprentissage</p>	<p>✓</p> <p>○</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>✓</p> <p>✓</p>

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>2.3 A. Montrer aux élèves comment les outils tels que les cartes de rôle, les représentations graphiques etc. peuvent les aider à clarifier le travail qu'ils ont à faire.</p> <p>B. En consultant l'annexe L de ce guide, aider les élèves à choisir les genres de projets et d'activités qui exploitent leurs points forts. Il faut aussi les aider à développer plus d'habiletés dans les domaines où ils sont moins à l'aise.</p> <p>C. Faire suivre aux élèves le processus d'écriture quand ils rédigent des textes à l'écrit. Afficher les étapes du processus (bien expliqué dans vos trousseaux d'Actie-vie et Communi-quête) dans la salle de classe, comme rappel.</p> <p>D. et E. Montrer aux élèves comment utiliser les dictionnaires. Sensibiliser les élèves à l'importance de choisir le bon sens d'un mot.</p>	<p>A et B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Fiche d'évaluation par un pair • Portfolio <p>C. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio <p>D et E. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio
<p>2.4 Évaluation : Trop souvent le gros de l'évaluation repose sur les épaules de l'enseignant. Il est essentiel que les élèves participent également au processus de l'évaluation. Vérifier toujours que les élèves comprennent les critères de l'outil d'évaluation qu'ils utilisent.</p> <p>Révision du travail : Montrer aux élèves comment utiliser les ressources en classe comme leur cahier, leur livre, leurs amis, les dictionnaires etc. pour réviser leur travail.</p> <p>Réfléchir : Il faut encourager les élèves à réfléchir sur leur apprentissage en procédant à des autoévaluations, en utilisant un portfolio ou un journal de bord, et en participant à des discussions en classe.</p>	<p>A, B, C et D. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio <p>E. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Plan d'entretien • Grille d'accompagnement • Portfolio <p>F. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio

<p>2.5 donner des conseils pour réussir un travail de groupe</p>	<p>A. accepter les différences B. utiliser des paraphrases C. prendre l'initiative D. partager le lieu de travail E. savoir négocier F. écouter attentivement G. encourager les autres de façon verbale et non verbale H. respecter l'opinion des autres I. répéter ensemble J. vérifier la compréhension des membres du groupe K. s'appliquer à la tâche</p>	<p>✓ ○ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ○ ✓</p>	<p>✓ → ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → ✓</p>	<p>✓ → ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓</p>
<p>2.6 identifier comment les apprentissages dans la classe de français peuvent être utiles dans la vie quotidienne</p>	<p>A. identifier des liens entre la vie quotidienne et le sujet à l'étude B. identifier des stratégies d'apprentissage, de communication ainsi que des stratégies sociales C. identifier son style d'apprentissage et son type d'intelligence</p>	<p>✓ ✓ ○</p>	<p>✓ ✓ ○</p>	<p>✓ ✓ →</p>

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>2.5 Outiller les élèves pour ce genre d'échange en classe en leur enseignant des choses qu'on voit et qu'on entend dans chacun de ces exemples. Les livres de l'élève de Communi-quête fournissent des exemples dans la section « On travaille bien ensemble ».</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Fiche d'évaluation par un pair
<p>2.6 Discuter avec les élèves des avantages que présente le fait d'être bilingue et de connaître des stratégies de communication transdisciplinaires. Le document « 700 Reasons to Study Languages » est une bonne source d'arguments pour l'étude du français. Ce document se trouve à l'adresse http://152.78.89.51/700reasons/700_reasons.pdf</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation • Portfolio

LA CULTURE - Les résultats d'apprentissage généraux

3. En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable d'apprécier et de comprendre les cultures francophones tout en les comparant à sa propre culture, et il devrait aussi être capable d'apprécier et de comprendre la réalité multiculturelle du Canada.

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant; reconnaissance; sensibilisation

→ - manifeste avec appui : en voie d'acquisition; enseigner par exprès; utilisation et réutilisation; on accepte quelques fautes - on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage à la fin de la 9 ^e année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
L'élève devrait être capable de :	L'élève devrait être capable de :			
3.1 décrire certaines régions francophones aux niveaux local, provincial, national et international	A. identifier et décrire quelques grandes villes francophones (par ex. Montréal, Paris) B. identifier quelques pays de la Francophonie C. identifier et décrire des régions francophones sur l'Île-du-Prince-Édouard et au Canada	✓ → →	✓ → ✓	✓ ✓ ✓
3.2 identifier et décrire, en donnant des détails pertinents, certaines réalités des cultures francophones	A. identifier et décrire quelque éléments des cultures francophones, par exemple : les vêtements des autos françaises (par ex. Citroën, Peugeot) des festivals francophones (par ex. le carnaval de Binche, la fête du Têt, la Saint-Jean-Baptiste) des mets québécois et acadiens B. identifier et décrire des personnes qui ont influencé des cultures francophones (par ex. Marc Garneau, Gaétan Boucher, Pierre Trudeau, Coco Chanel, Céline Dion, Maurice Richard etc.) C. montrer qu'il reconnaît comment écrire des prix en français D. montrer qu'il est conscient des différents régionalismes et accents	→ → → →	→ → ✓ →	→ → ✓ →

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>3.1 Sensibiliser les élèves aux régions où se trouvent les communautés francophones. Visiter les sites Web de l'<i>Île branchée</i>, <i>La voix acadienne</i>, <i>Le guide de l'Acadie</i>, <i>Le musée acadien</i> et <i>La Francophonie</i> pour information sur la Francophonie. (Les URL se trouvent dans l'annexe K.)</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) • Des questions à réponses • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation
<p>3.2 Emprunter des vidéos ou des livres de la bibliothèque publique sur les francophones célèbres, comme par exemple <i>Les héros mythiques : 100 Québécois qui ont fait le XX^e siècle</i> (Télé-Québec). Cette vidéo de 51 minutes contient des biographies de personnes connues du Québec.</p> <p>Sur le site Web Les grands personnages de la Francophonie canadienne http://edimage.ca/edimage/grandspersonnages/fr vous trouverez de l'information sur une trentaine de francophones canadiens ainsi qu'un guide d'exploitation pour l'enseignant.</p> <p>Exposer les élèves aux divers accents francophones en invitant des invités dans votre classe et en écoutant la radio ou la télévision. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É. est en train de rassembler des enregistrements de gens ayant des accents différents.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des questions à choix multiples • Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) • Des questions à réponses courtes • Liste de vérification • Grille d'appréciation • Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation <p>C. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation <p>D. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grille d'observation • Liste de vérification • Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'autoévaluation

<p>3.3 comparer des aspects des cultures francophones avec ceux de sa propre culture (ex. En France ou au Canada)</p>	<p>A. comparer, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> des instruments de musique populaires des plats et des repas des habitudes alimentaires des langues et des accents la monnaie les services les moyens de transport les symboles culturels les proverbes communs les fêtes les systèmes de mesure <p>(par ex. pointure, taille, le système métrique dans les recettes, etc.)</p> <p>B. utiliser le système de 24 h pour exprimer le temps</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>
<p>3.4 identifier la diversité des origines des peuples qui forment la mosaïque culturelle canadienne actuelle</p>	<p>A. discuter des origines des élèves dans des vidéos et des livres</p> <p>B. discuter des origines de Canadiens et de Canadiennes célèbres comme Marc Garneau, Rick Hansen, Paul Henderson, Amanda Two-Axe Kohoko et Christine Cushing</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
<p>3.5 identifier des éléments de la culture dans des documents authentiques</p>	<p>A. identifier, par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> des chansons françaises des sites Web français des spécialités culinaires des types de danse <p>B. identifier des éléments de la culture dans une variété de textes comme un billet de train, une carte de ville, une chanson française, une recette, une revue etc.</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>
<p>3.6 expliquer les avantages d'être bilingue dans notre société</p>	<p>A. démontrer un intérêt à utiliser la langue française et faire l'effort de s'exprimer en français. (Par ex : utiliser des expressions de « survie » comme « Quelle page ? », « Pouvez-vous répéter s'il vous plaît », « Puis-je aller à la salle de bain? » etc.).</p> <p>B. identifier des situations de bilinguisme dans notre société (par ex. les lois, les étiquettes bilingues sur les emballages, des professions qui exigent le bilinguisme etc.)</p> <p>C. identifier le Canada comme pays bilingue et le Nouveau-Brunswick comme province bilingue</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>

<p>3.3 Faire une séance de remue-méninges avec les élèves afin d'identifier des éléments culturels populaires dans leur culture. Faire des recherches sur Internet pour déterminer si les jeunes francophones ont les mêmes goûts qu'eux.</p> <p>Expliquer aux élèves que, souvent, les francophones utilisent le système de 24 h pour exprimer le temps. C'est le cas dans l'armée par exemple.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'appréciation Rubrique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation Portfolio <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation
<p>3.4 Discuter de la diversité des nos origines au Canada. Faire un sondage en classe pour déterminer les origines des ancêtres des élèves. Aller sur le site Web de Statistique Canada (http://www.statcan.ca/start_f.html), dans la section <i>Tableaux thématiques</i> pour faire des recherches sur le portrait ethnoculturel du Canada et de notre province.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Fiche anecdotique Grille d'appréciation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation
<p>3.5 Faire ressortir les éléments culturels des documents authentiques quand l'occasion se présente. Par exemple, en lisant une recette en français, expliquer aux élèves qu'on voit souvent utilisé le système métrique pour exprimer des mesures dans des recettes françaises.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Fiche anecdotique Grille d'appréciation Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation
<p>3.6 Faire une séance de remue-méninges avec les élèves afin de rédiger une liste des avantages d'être bilingue. Pour des suggestions, aller sur le site Web <i>700 Reasons to Study Languages</i> (http://www.llas.ac.uk/700reasons/700reasons.aspx).</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Fiche anecdotique Grille d'appréciation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation <p>B. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Fiche anecdotique <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'autoévaluation <p>C. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Liste de vérification <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Fiche d'auto-évaluation

LANGUE - Les résultats d'apprentissage généraux

4. En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte des éléments du code linguistique, à l'oral et à l'écrit, pour faciliter ses communications en français.

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant; reconnaissance; sensibilisation

→ - manifeste avec appui : en voie d'acquisition; enseigner par exprès; utilisation et réutilisation; on accepte quelques fautes - on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage à la fin de la 9 ^e année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
L'élève devrait être capable de :	L'élève devrait être capable de :			
4.1 reconnaître les éléments linguistiques reliés aux domaines d'expérience et ses besoins en communication qui lui permettront, par exemple, de <ul style="list-style-type: none"> ▶ fonctionner dans la salle de classe où le français est la langue d'usage; ▶ réagir à une variété de textes de façon personnelle; ▶ etc. (voir les résultats d'apprentissage <i>Communication</i>) 	A. Montrer qu'il reconnaît le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux thèmes.	✓	✓	✓

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>4.1 Les cahiers de l'élève ainsi que les guides de l'enseignant proposent des activités liées au vocabulaire et aux structures des divers thèmes. Il faut toujours faire l'effort de présenter et d'évaluer ces éléments dans un contexte authentique, et pas d'une façon isolée. Il est parfois nécessaire de créer des activités supplémentaires pour donner aux élèves plus d'occasions d'utiliser et de réutiliser ce vocabulaire et ces structures. Jouer à des jeux en français donne aux élèves l'occasion de montrer leurs connaissances.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) ▶ Des questions à choix multiples ▶ Des questions à réponses courtes ▶ Grille d'appréciation ▶ Rubrique ▶ Liste de vérification ▶ Grille d'observation ▶ Jeux <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Fiche d'autoévaluation ▶ Portfolio ▶ Cahier

<p>4.2 utiliser les éléments linguistiques reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience qui lui permettront, par exemple, de participer à une conversation informelle avec de l'aide.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ identifier, décrire et comparer des objets, des gens, des événements et des endroits ▶ exprimer une préférence, une opinion ou un sentiment et les justifier ▶ etc. (voir les résultats d'apprentissage <i>Communication</i>) 	<p>B. utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés au thème.</p>	✓	✓	✓
--	---	---	---	---

Stratégies et ressources suggérées	Suggestions d'outils d'évaluation
<p>4.2 Les cahiers de l'élève ainsi que les guides de l'enseignant proposent des activités liées au vocabulaire et aux structures des divers thèmes. Il faut toujours faire l'effort de présenter et d'évaluer ces éléments dans un contexte authentique, et pas d'une façon isolée. La langue n'est plus un objet d'étude - c'est un moyen de communication.</p>	<p>A. Enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Exercices de correspondance (relier une image à une phrase) ▶ Des questions à choix multiples ▶ Des questions à réponses courtes ▶ Grille d'appréciation ▶ Rubrique ▶ Liste de vérification ▶ Grille d'observation <p>Élève</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Fiche d'autoévaluation ▶ Portfolio ▶ Cahier

3.3.4 Séquence suggérée

7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
7.1 LE CAS MYSTÉRIEUX DE MONSIEUR LEBLANC	8.1 MOSAÏQUE	9.1 EN ROUTE VERS LA FRANCOPHONIE
	8.2 CONSOMMATION	9.2 RÉTRO-MONDE
7.2 LE GRAND VOYAGE*	8.3 ENTREPRENEURS EN HERBE!	9.3 STUDIO CRÉATEUR
7.3 ATTENTION, MAGASINEURS!	8.4 LES ACADIEN.NE.S DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	9.4 MISSION : SURVIE
7.4 VOYAGEONS DANS LE TEMPS		
7.5 ZONE SPORTIVE	8.5 PHÉNOMÈNES CANADIENS	
7.6 RÉUNION AU QUÉBEC *		
7.7 AU SECOURS!		

À noter : Ce tableau suggère un ordre à suivre pour ces champs d'expérience. Cependant, cela demeure à votre discrétion.

* En septième année, vous aurez le choix entre deux thèmes au sujet des voyages. Vous n'aborderez pas les deux thèmes pendant la même année scolaire.

3.3.5 Suggestions de sujets à développer pour chaque domaine d'expérience¹

Dans cette section, nous vous proposons une liste de sujets à développer, regroupés par thème, selon les principes de l'approche communicative-expérientielle pour l'enseignement des langues secondes, et que nous jugeons appropriés pour des élèves de français de base au niveau intermédiaire. Il ne s'agit là aucunement d'une liste exhaustive. Le choix du sujet dépendra certainement, dans une large mesure, des centres d'intérêt des enseignants et des élèves ainsi que de la disponibilité des ressources adéquates. Comme il arrive souvent que le choix du projet final détermine le degré de difficulté du thème, il est possible de « recycler » les thèmes auprès des différents niveaux en choisissant un projet différent.

On prévoit que le matériel didactique autorisé par la province pour le programme de français de base au niveau intermédiaire comportera des unités qui permettront de terminer au moins un des sujets énumérés par thème.

Contenu suggéré - 7^e année

Champs d'expérience	Sujets à développer
7.1	Connaissance de l'école (matériel scolaire, personnel, salles) Connaissance des outils de communication (courriels, messages téléphoniques) Connaissance des parties du corps Connaissance de quelques communautés et festivals francophones au Canada Faire des hypothèses Justifier une opinion
7.2 LE GRAND VOYAGE	Attitude face aux différents moyens de transport Lecture des cartes géographiques, des affiches, des dépliants Expérience des voyages Connaissance de lieux à visiter Connaissance de quelques pays de la Francophonie Participation aux fêtes et aux célébrations culturelles

¹ Adapté de The National Core French Study: A model for implementation, P.R. Working Group, CASLT, 1994

<p>7.3 ATTENTION, MAGASINEURS!</p>	<p>Connaissance des responsabilités et droits du consommateur Comportements en tant que consommateur Attitude face aux incitations à la consommation Choix et planification d'un achat Connaissance des grands magasins et de leurs rayons Planification et présentation d'une annonce ou d'un dépliant publicitaire</p>
<p>7.4 VOYAGEONS DANS LE TEMPS</p>	<p>Connaissance de soi Connaissance de la culture populaire Organisation des célébrations et participation aux célébrations Connaissance des événements importants Connaissance des artistes et des acteurs</p>
<p>7.5 ZONE SPORTIVE</p>	<p>Participation à des activités sportives Entraînement dans diverses disciplines sportives Connaissance des sports de différentes cultures</p>
<p>7.6 RÉUNION AU QUÉBEC</p>	<p>Attitude face aux différents moyens de transport Planification de voyages Expérience des voyages Connaissance de lieux à visiter Connaissance des francophones au centre du Canada : les Québécois(es) Participation aux fêtes et aux célébrations culturelles</p>
<p>7.7 AU SECOURS!</p>	<p>Connaissance des moyens de se protéger contre les blessures Connaissance des services de santé disponibles Connaissance des moyens d'éviter des accidents Attitude et comportement face aux dangers en ville et à la campagne Connaissance des premiers soins Connaissance des parties du corps</p>

À noter : Vous trouverez, dans l'annexe A, des suggestions pour l'élaboration des champs d'expérience, des sujets à développer, des buts expérientiels, et des étapes à suivre afin de créer d'autres modules .

Contenu suggéré - 8^e année

Champs d'expérience	Sujets à développer
8.1 MOSAÏQUE	Comportements et attitudes dans les relations avec les amis Connaissance de soi pour mieux choisir ses ami(e)s Influence réciproque entre ami(e)s Planification d'activités de club
8.2 CONSOMMATION	Connaissances de responsabilités et droits du consommateur Comportements en tant que consommateur Attitude face aux incitations à la consommation Choix et planification d'un achat Critique et comparaison des produits
8.3 ENTREPRENEURS EN HERBE!	Habitudes alimentaires personnelles Préparation de plats cuisinés Préparation d'un plan d'affaires pour un restaurant Organisation de goûters pour une réception d'amis Découverte de mets exotiques ou participation à des repas avec des spécialités culinaires d'autres régions/pays Cuisine traditionnelle
8.4 LES ACADIEN.NE.S DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	Connaissance des Acadien(ne)s Participation aux fêtes et aux célébrations culturelles
8.5 PHÉNOMÈNES CANADIENS	Connaissance des phénomènes inexplicables Attitude face à des entreprises intellectuelles telles que la lecture et le théâtre Participation au théâtre de lecteurs Expérience des phénomènes étranges

À noter :

Vous trouverez, dans l'annexe B, des suggestions pour l'élaboration des champs d'expérience, des sujets à développer, des buts expérientiels, et des étapes à suivre afin de créer d'autres modules .

Contenu suggéré - 9^e année

Champs d'expérience	Sujets à développer
9.1 EN ROUTE VERS LA FRANCOPHONIE	Connaissance des origines et de la raison d'être des fêtes Habitudes alimentaires personnelles Familiarisation avec la nourriture internationale Participation aux foires alimentaires internationales Familiarisation avec la cuisine française traditionnelle Planification des voyages Connaissance des pays de la Francophonie
9.2 RÉTRO-MONDE	Connaissance des éléments de la culture populaire des années passées Connaissance des événements importants Connaissance des artistes et des acteurs
9.3 STUDIO CRÉATEUR	Connaissance des différentes techniques artistiques Attitude face à l'art Participation aux créations artistiques
9.4 MISSION: SURVIE	Expérience des voyages Attitude face à des problème durant les voyages Manger au restaurant

À noter : Vous trouverez, dans l'annexe C, des suggestions pour l'élaboration des champs d'expérience, des sujets à développer, des buts expérientiels, et des étapes à suivre afin de créer d'autres modules .

3.4 MÉTHODOLOGIE : principes et stratégies

3.4.1 Les premières semaines de l'année

Les enseignants expérimentés sont très conscients du fait que partir du bon pied en début d'année joue un rôle critique dans le succès à long terme de l'année scolaire. Pendant les premiers jours et les premières semaines, il faut accorder une grande attention à l'établissement d'une routine et à la détermination des attentes, à l'établissement de relations de groupe et d'un bon climat en salle de classe, et à l'expérience du succès par les élèves. C'est aussi durant cette période que l'enseignant de français de base peut, de diverses façons, commencer à préparer ses élèves à faire l'expérience de l'apprentissage d'une seconde langue dans le contexte d'un programme d'études multidimensionnel.

On recommande aux éducateurs, durant cette période inaugurale, de donner de nombreuses occasions à leurs élèves de se remémorer le français qu'ils ont déjà appris et de l'utiliser. Pour le niveau intermédiaire, **le but sera d'évaluer, de renforcer et de réutiliser la langue et les sujets étudiés les années précédentes**. Demandez aux élèves d'énumérer les thèmes qu'ils se souviennent avoir traités l'année précédente, et donnez-leur, chaque jour, l'occasion d'utiliser le français dans le contexte d'un de ces thèmes. Questions, jeux de récapitulation dans le style de *Jéopardie* et de *La guerre des clans* et chansons apprises plus tôt sont tous des outils de renforcement de la langue. Ils constituent également l'occasion parfaite d'enseigner ou de revoir et d'afficher les expressions essentielles en salle de classe. Quelle que soit la stratégie utilisée, le renforcement positif constant et les encouragements de l'enseignant permettront d'augmenter le degré de confiance en eux des élèves et faciliteront la transition vers de nouvelles expériences d'apprentissage.

Un deuxième objectif clé de l'étape préparatoire consiste à **exposer au maximum les élèves à la langue, et à faire du français la langue d'usage dans la salle de classe**. Le but visé est d'amener les élèves à accepter le fait que vous parlerez français, et à développer des stratégies de compréhension de base. La clé du succès réside dans l'utilisation de nombreux éléments comme des outils visuels, des accessoires, le mime, les mots amis, un langage simplifié et l'écriture des mots clés. Parlez-leur des stratégies qu'ils pourraient utiliser. Amenez-les à se sentir de plus en plus à l'aise pour en arriver à ce qu'ils trouvent naturel que vous vous exprimiez en français dans le cours de français de base. (Pour de plus amples renseignements, voir le document *L'emploi du français en classe de français de base* sur le site Web du Ministère et aussi disponible au PLMDC.)

Le troisième objectif de cette étape préparatoire est **d'établir une routine en français**. Accueillez les élèves en français, habituez-les à se servir du calendrier, à écouter les nouvelles ou à poser des questions et à y répondre - selon ce que vous prévoyez faire chaque jour. Vous voudrez aussi que vos élèves se familiarisent avec la salle de classe proprement dite, les res-

sources qui s'y trouvent, la façon dont elles seront distribuées et recueillies, vos trucs pour capter leur attention (compter de 1 à 5, éteindre les lumières, etc.) ainsi qu'avec vos attentes face à eux. Il est important que les élèves comprennent les paramètres dans le cadre desquels ils travailleront.

En dernier lieu, on recommande aux enseignants de mettre à profit cette période pour **enseigner ou revoir les stratégies de travail en groupe**. Déterminez un plan de classe et habituez les élèves à se déplacer d'un groupe à l'autre. Revoyez les règles du travail en groupe et pratiquez-les en leur faisant faire des tâches simples, en groupes, basées sur des choses apprises précédemment.

La durée de la période inaugurale variera d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Il ne faut cependant pas sous-estimer l'importance qu'elle a pour préparer les élèves à vivre une expérience positive en ce qui a trait à l'apprentissage d'une seconde langue.

3.4.2 Structure des unités d'enseignement

Toutes les unités d'enseignement du programme d'études multidimensionnel ont une structure identique. On choisit un domaine d'expérience en fonction des centres d'intérêt et des expériences qu'ont pu faire les apprenants, et on met ensuite l'accent sur le contenu du domaine pour lequel les apprenants ont déjà de l'expérience et des connaissances dans leur langue maternelle. **On choisit un projet de fin d'unité** dans le cadre duquel les élèves réalisent une production orale, écrite ou les deux. Il est important que le projet adopté soit assez souple pour qu'on puisse le terminer de diverses manières selon l'aptitude des apprenants, leurs centres d'intérêt et le niveau de leurs compétences langagières. C'est ce projet, placé dans le contexte d'un domaine d'expérience, qui détermine les paramètres de toutes les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de l'unité.

Lorsqu'on enseigne une unité ou un module multidimensionnel, l'apprenant est toujours le point de départ. Au niveau intermédiaire, les enseignants commenceront souvent par parler de leur propre expérience du sujet pour donner l'exemple aux élèves. Ils les inviteront ensuite à montrer dans quelle mesure ils maîtrisent le sujet, tant en termes de langue qu'en termes de contenu. Au début de l'année, cet échange prendra souvent la forme de questions et réponses. Cette étape permettra de **personnaliser le sujet à l'étude**, et facilitera le partage des connaissances et des expériences entre les élèves. Afin d'**activer les connaissances antérieures de l'élève**, on peut utiliser différentes stratégies, telles que le remue-méninges, le jet de mots ou le graphique humain.

Le graphique humain, une stratégie décrite dans le programme d'études de français de base au secondaire, 1er cycle, de la Nouvelle-Écosse (1999), permet aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un énoncé d'une façon kinesthésique. En utilisant une grande bannière avec des phrases indiquant *d'accord à désaccord*, l'élève doit se déplacer sous la phrase qui représente son opinion.

Structure des unités d'enseignement

Lorsque chaque personne a choisi une phrase, on peut demander aux membres de chaque groupe de discuter de leurs opinions et de choisir un porte-parole qui pourrait expliquer le choix du groupe et essayer de convaincre d'autres personnes de les rejoindre. (Pour les plus timides, cette activité est l'occasion de participer et de répondre de façon non-verbale.)

D'après le document, *L'emploi du français en classe de français de base* (2004), **le jet de mots** est une collection de mots, d'images ou d'expressions clés associés à une activité ou tirés d'un texte que les élèves lisent et interprètent. À partir des mots fournis, les élèves essaient d'anticiper l'activité qu'ils feront ou l'histoire du texte qu'ils liront.

La deuxième étape de l'enseignement d'un module consiste à **proposer un projet de fin d'unité aux élèves**. On recommande fortement de présenter un exemple concret d'un tel projet. Il pourrait s'agir d'un exemple préparé par l'enseignant ou de travaux soumis par des élèves au cours des années passées. Il est important pour les élèves d'avoir un exemple concret sous les yeux; cette illustration servira aussi à les motiver et à les inciter à remettre un travail de qualité dont ils seront fiers. Par ailleurs, cet élément visuel aide les élèves à mieux comprendre ce qu'on leur explique, et permet au professeur de donner ses explications en français.

Après avoir expliqué le projet, **l'enseignant énumère**, sous forme d'étapes, **les principales activités d'apprentissage auxquelles les élèves prendront part** dans cette unité pour acquérir les connaissances et les aptitudes requises pour terminer le projet. On recommande fortement d'afficher ces étapes dans la salle de classe et de s'y référer tout au long de l'unité pour que les élèves aient l'impression d'avoir accompli quelque chose, et pour les aider à voir qu'ils s'acheminent vers le projet final. Ceci marque la fin de ***l'Étape préparatoire*** du processus d'apprentissage.

Au cours des huit à dix semaines qui suivront, les élèves participeront à diverses tâches et activités, y compris à des activités langagières, qui leur permettront de développer les connaissances et les habiletés en français nécessaires pour terminer le projet, et qui contribueront également à leur formation générale. Il s'agit là de la principale étape de l'unité, celle qu'on appelle ***Étape des activités***. C'est là que s'intègrent toutes les dimensions communicatives/expérientielles, langagières et culturelles ainsi que la dimension de la formation langagière générale du programme. Les élèves sont des apprenants actifs durant toute cette étape, et le travail en groupe et l'apprentissage coopératif font réellement partie du processus d'apprentissage. Pendant cette étape, on peut utiliser une des stratégies suivantes pour vérifier la compréhension des élèves : les têtes numérotées, les jetons parlants ou 10-2 (voir pages 91 à 94 de ce document pour plus amples renseignements sur ces stratégies).

Structure des unités d'enseignement

10-2 ou « *les pauses pédagogiques* », est une stratégie décrite dans le programme d'études de français de base au secondaire, 1er cycle, de la Nouvelle-Écosse (1999). Après dix minutes d'enseignement direct ou d'activité, diviser la classe en groupe de deux. Le partenaire A résume à son partenaire ce qui est arrivé en classe jusqu'à ce moment. Après trente secondes, le partenaire B complète le résumé en trente secondes sans répéter l'information donnée par son partenaire.

L'étape des activités se termine par la préparation proprement dite des projets, et leur présentation en classe.

Pendant l'étape finale de l'unité, communément appelée *Étape post-activités*, les élèves seront amenés à prendre du recul et à réfléchir à l'expérience qu'ils auront acquise en suivant cette unité. Les enseignants les aideront à identifier les nouvelles connaissances tirées de l'expérience, le vocabulaire et les structures appris ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées. Au niveau intermédiaire, il se peut que l'on fasse une partie de cette étape en anglais pour assurer un bon travail de réflexion. On peut toutefois se servir efficacement de formulaires d'autoévaluation simples, en français; on en discutera plus en détail dans une autre section de ce manuel. On peut aussi utiliser le journal de bord.

Le journal de bord « est un document personnel où l'apprenant écrit ou dessine ses réactions par rapport à une activité/une expérience d'apprentissage : ce qu'il a appris, ce qu'il a aimé, ce qu'il a trouvé difficile, ainsi que les autres recherches qu'il aimerait faire etc.»² Les élèves peuvent également utiliser le journal de bord pour évaluer les stratégies qu'ils emploient, par exemple en rédigeant une liste de stratégies utilisées, avec des exemples ainsi que des indicateurs de leurs stratégies préférées ou des stratégies les plus efficaces.

Cette étape est importante car c'est durant celle-ci que les élèves seront amenés à établir des relations entre leurs apprentissages, à développer une meilleure compréhension de l'apprentissage, et ainsi à devenir de meilleurs apprenants.

Ce processus d'enseignement en trois étapes, *Étape préparatoire, Étape des activités et Étape post-activités* est inhérent à l'organisation des unités multidimensionnelles. Il est résumé dans le tableau de la page suivante. Il en sera souvent question dans le présent document en tant que méthode d'enseignement de base suggérée pour le programme, méthode qui peut aussi s'appliquer aux leçons et aux activités individuelles.

² Extrait de *Programme d'études, Français de base au secondaire 1er cycle, 7e à la 9e année, 1999, Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, p. 65*

Le processus d'apprentissage

Étape préparatoire	Étape des activités	Étape post-activités
1. Présentation du sujet et partage des expériences	1. Réalisation des tâches et des activités déterminées en fonction des besoins des élèves	1. Réflexion sur l'apprentissage
2. Explications sur le projet final	2. Préparation et présentation des projets par les élèves	2. Autoévaluation
3. Vue d'ensemble des principales activités de l'unité		

3.4.3 Étape préparatoire : introduction à l'unité d'enseignement multidimensionnelle

Comme vous l'avez lu dans les pages précédentes portant sur la structure des unités d'enseignement multidimensionnelles, l'étape d'introduction ou de préparation comprend trois éléments distincts. Il y a tout d'abord l'élément de personnalisation durant lequel l'enseignant et ses élèves parlent de leurs connaissances et de leurs expériences par rapport au thème abordé. Deuxièmement, il y a la présentation du projet final aux élèves et les explications appropriées et troisièmement, un bref aperçu de l'unité. Vous trouverez ci-dessous les stratégies que nous vous suggérons d'adopter pour ces trois éléments de l'étape préparatoire.

Personnalisation du thème / partage des expériences :

L'expérience de l'enseignant quant au sujet étudié constitue un bon point de départ pour quelque thème que ce soit. En faisant une simple description ou une simple narration de ses expériences, et tout en tenant compte des objectifs de l'unité, **l'enseignant sert de modèle linguistique aux élèves**. Il s'agira dans la plupart des cas d'un modèle oral renforcé par des outils visuels. Ainsi, en septième année, pour le thème du sport, l'enseignant pourra, à l'aide de dessins, présenter divers sports et exprimer ses préférences par les phrases *J'aime _____*, *Je n'aime pas _____* accompagnées des expressions faciales appropriées.

Étape préparatoire : introduction à l'unité d'enseignement multidimensionnelle

Il pourra recourir aux mêmes procédés pour exprimer ses préférences ou opinions par rapport aux sites sportifs. Pour les niveaux plus avancés, au niveau intermédiaire, en abordant un thème comme *Rétro-monde*, l'enseignant pourra apporter une photo de ses parents et les décrire physiquement en plus de parler de leurs qualités et de leurs centres d'intérêt. Nombreux sont les enseignants qui jugent utile de présenter un résumé écrit de ce qu'ils disent à l'aide d'un rétroprojecteur, d'une grande feuille ou d'un texte écrit au tableau pour ainsi fournir un modèle linguistique aux élèves qui l'utiliseront pour parler de leurs propres expériences.

Ensuite, pour s'assurer que les connaissances et que les expériences déjà acquises des élèves leur permettent de commencer l'étude plus approfondie du thème, **l'enseignant invitera ses élèves à parler de leurs expériences**. Bien que l'idée d'un partage d'expériences puisse sembler trop complexe pour le niveau de langue des élèves, tel n'est pas le cas. C'est à l'enseignant que revient la tâche de poser les questions qui permettront aux élèves de répondre en français. Durant les premiers temps de l'apprentissage linguistique, on pourra se servir de questions fermées qui ne requièrent pour réponse qu'un oui ou un non. Dans l'unité portant sur l'alimentation, on pourra facilement savoir ce que les élèves aiment ou n'aiment pas en posant des questions individuelles comme *Tim, est-ce que tu aimes la pizza? Lauren, est-ce que tu préfères les hot dogs ou les hamburgers?* De telles questions peuvent mener à des activités de style enquête; on pourrait donc établir un questionnaire et présenter un résumé des aliments préférés des membres de la classe. On recommande l'utilisation de nombreux mots amis durant cette étape pour faciliter la compréhension.

Le remue-méninges est une autre stratégie populaire qui permet d'amener les élèves à parler de leurs connaissances et de leurs expériences sur un sujet donné. La meilleure façon d'y arriver au début consiste à procéder au remue-méninges sous forme d'activité pour toute la classe, dirigée par l'enseignant. Il s'agit là d'une méthode efficace pour trouver le vocabulaire et les idées avec lesquels les élèves sont familiers. Cela peut servir à encourager les apprenants à prévoir les sujets qu'ils étudieront dans une unité, une leçon ou une activité, et cela permet également d'entendre le point de vue des apprenants au sujet de leurs expériences antérieures et de leurs connaissances d'un champ d'expérience donné. Lorsqu'on fait du remue-méninges, la quantité est plus importante que la qualité, et il faut essayer de trouver autant d'idées que possible durant une période donnée. L'enseignant écrit le mot ou la question pertinente sur une grande feuille de papier, et le tableau s'enrichit grâce aux réponses des élèves. Cette technique donne de très bons résultats pour les thèmes dont le vocabulaire comporte de nombreux mots amis comme le sport et le transport. Lorsque les apprenants ne connaissent pas les mots nécessaires pour exprimer les idées, il faut les encourager à exprimer ces dernières en mimant ou en paraphasant. Pour les autres thèmes, on pourra demander aux élèves de mimer leurs mots ou idées, ou même de les dessiner, et l'enseignant nommera les mots français correspondants. Une autre variante de cette technique

Étape préparatoire : introduction à l'unité d'enseignement multidimensionnelle

consiste à fournir aux élèves une liste globale de mots dans laquelle se trouvent des intrus, et de leur demander de trouver le vocabulaire en relation avec le thème. Lorsque les élèves seront habitués à l'exercice du remue-méninges, on pourra recourir à cette technique en petits groupes, en se servant de dictionnaires et de dessins, ainsi qu'en se faisant aider par ses pairs pour établir le tableau de vocabulaire.

Présentation du projet final :

C'est durant cette étape de l'introduction à l'unité que l'enseignant doit motiver ses élèves en leur montrant ce qu'ils réussiront à faire en français à la fin de l'unité étudiée. L'une des façons les plus efficaces d'y arriver consiste à présenter un exemple concret d'un projet réalisé par l'enseignant lui-même ou par des élèves au cours des années passées. L'exemple montré doit être d'excellente qualité tant sur le plan visuel que sur le plan de la langue. Ce sont de tels exemples concrets qui permettent aux enseignants de présenter le projet en français et d'expliquer aux élèves vers quoi ils se dirigent.

Présentation d'une vue d'ensemble de l'unité :

Si nous avons notamment pour but d'aider les élèves à devenir plus responsables et à devenir des apprenants autonomes, il est important que nous leur donnions une idée générale de l'unité et du genre d'activités prévues.

À cette fin, nous proposons aux enseignants deux stratégies différentes. La première consiste à **établir, à l'intention des élèves, une liste des étapes d'apprentissage, dans une langue simple et compréhensible**. Chaque étape devrait correspondre à une activité principale de l'unité : par exemple, regarder des livres sur les pays de la Francophonie, chanter des chansons, classer les pays selon leur continent, etc. Nous suggérons aux enseignants d'afficher ces étapes dans la classe après les avoir expliquées et de s'y référer après avoir terminé chacune d'elles.

La seconde stratégie consiste à **présenter l'unité aux élèves sous forme de diagramme en toile d'araignée**. Au centre du diagramme, on inscrit le nom du domaine d'expérience tandis que les différentes activités peuvent être représentées, étiquetées et placées tout autour. Ce genre de diagramme permet à l'enseignant de faire preuve de beaucoup de créativité et, sur le plan visuel, le résultat final est très attrayant pour les élèves.

À cette étape, pour inciter les élèves à prendre leur apprentissage en mains, on encourage les enseignants à leur demander quel genre d'activités ils aimeraient faire pendant ce thème, et à intégrer leurs suggestions au programme, lorsqu'il est possible de le faire.

3.4.4 Étape des activités - Le cœur de l'unité

Les diverses activités d'apprentissage et stratégies d'enseignement proposées pour chaque unité expérientielle sembleront assurément familières aux enseignants, puisqu'elles proviennent de la méthodologie générale que l'on recommande d'employer pour toutes les matières étudiées au niveau intermédiaire. Chose certaine, dans les salles de classe modernes, on s'engage à offrir une expérience éducative axée sur l'apprenant, à promouvoir la participation personnelle, à aider les élèves à devenir des apprenants réfléchis et autonomes, à encourager la communication et l'interaction, à reconnaître les différences qui existent entre les apprenants, et à établir un climat propice à l'apprentissage. C'est dans le cadre de ces paramètres que les enseignants prennent tous les jours des décisions quant à la façon d'enseigner un cours donné. La présente partie du Guide a pour but de mettre l'accent sur les divers sujets ayant rapport avec la salle de classe de langue seconde, et sur la façon de les traiter dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle. On abordera les sujets suivants :

- | | | | |
|----|--|----|--|
| A- | l'enseignement des quatre habiletés | E- | les chansons |
| B- | l'intégration du code linguistique | F- | les jeux |
| C- | la correction des erreurs | G- | la technologie |
| D- | l'apprentissage coopératif en petits groupes | H- | la préparation et la présentation des projets finals |

A. L'enseignement des quatre habiletés

Dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle, l'enseignant s'efforce d'inciter les élèves à vivre des expériences d'apprentissage fructueuses pour faciliter le développement de l'habileté à comprendre (écouter et lire) et à produire (parler et écrire). Bien que l'on traite de la méthodologie suggérée pour chacune de ces habiletés séparément dans les pages suivantes, il est important de comprendre que, dans la salle de classe, ces habiletés représentent un ensemble complet. Il se peut qu'à divers moments, l'on accorde plus d'attention à l'une ou l'autre de ces habiletés, comme on le fait pour l'écoute au départ, mais le programme d'enseignement complet devrait comprendre des activités d'apprentissage globales qui les intègrent toutes les quatre.

Habiletés réceptives ou habiletés de compréhension

Dans le groupe des habiletés réceptives³, on inclut la compréhension de l'oral (écoute) et la compréhension de l'écrit (lecture). Dans ces deux cas, les élèves reçoivent des données langagières. Dans le cadre d'une approche communicative-expérientielle, il est primordial de se rappeler que le but principal de la réception langagière est d'y trouver un sens. En mettant l'accent sur la compréhension du sens, on se démarque des approches traditionnelles dans le contexte desquelles l'écoute et la lecture de passages étaient fortement structurées et contrôlées en plus d'être conçues principalement pour renforcer le vocabulaire et les structures.

Attente minimales des quatre savoirs; pourcentages :

À la fin de la 6^e année	compréhension	75 %	compréhension orale	55 %
			compréhension écrite	20 %
	production	25 %	production orale	15 %
			production écrite	10 %
À la fin de la 7^e année	compréhension	70 %	compréhension orale	50 %
			compréhension écrite	20 %
	production	30 %	production orale	20 %
			production écrite	10 %
À la fin de la 8^e année	compréhension	65 %	compréhension orale	40 %
			compréhension écrite	25 %
	production	35 %	production orale	25 %
			production écrite	10 %

³

Bien que le mot «réceptive» évoque parfois une image de passivité, tel n'est certes pas le cas pour l'élève qui apprend une seconde langue et qui doit apprendre à rechercher activement la signification de ce qu'il entend.

Étape des activités - Le cœur de l'unité

À la fin de la 9^e année	compréhension	60 %	compréhension orale	35 %
			compréhension écrite	25 %
	production	40 %	production orale	25 %
			production écrite	15 %

L'ÉVALUATION DES HABILITÉS LANGAGIÈRES : 10^e - 12^e années

Compétences	Pourcentages			
	Analytique	Non analytique	Total	
Compréhension orale	5 %	15 %	20 %	60 %
Interaction orale	5 %	15 %	20 %	
Production orale	5 %	15 %	20 %	
Compréhension écrite	5 %	15 %	20 %	40 %
Production écrite	5 %	15 %	20 %	
	Accent sur la forme	Accent sur le message		

Nous discuterons maintenant des idées qui permettent de développer les habiletés nécessaires à la compréhension orale dans le contexte de situations et de documents authentiques.

La compréhension orale

La première situation authentique que l'enseignant peut facilement utiliser pour améliorer la capacité des élèves à comprendre ce qu'ils entendent (à l'oral) réside **dans l'utilisation du français comme langue de communication principale par l'enseignant** dans la salle de classe. Les instructions orales, les routines verbales et les explications des activités prévisibles en français amèneront les élèves à écouter afin de comprendre s'ils veulent participer aux activités de la classe. Si l'on se sert de nombreux outils, dont les outils visuels, le langage corporel, l'intonation et une langue simplifiée, les élèves développent rapidement des stratégies qui leur permettent de décoder le sens de ce qu'ils entendent, et ils en viendront également à tolérer une certaine ambiguïté. C'est le développement de ces stratégies qui leur permettra de bien se tirer d'affaire dans d'autres situations d'écoute authentiques.

Les éducateurs disposent d'un autre outil pour développer la capacité de leurs élèves à comprendre ce qu'ils entendent (à l'oral) : **raconter des histoires**. Les élèves sont naturellement intéressés lorsqu'un enseignant partage ses expériences personnelles au sujet du thème à l'étude, et ils cherchent à comprendre l'idée principale de ce qu'on leur raconte. Il incombe alors à l'éducateur d'adapter son langage pour faciliter la compréhension. En se servant de stratégies comme les mots amis (mots qui se ressemblent en français et en anglais), la répétition, les structures simples, les outils visuels, les objets réels, le langage corporel, etc., et en s'assurant souvent que les élèves comprennent, ces périodes consacrées au récit d'histoires peuvent devenir d'importantes occasions d'apprentissage pour les élèves. Le fait d'avoir un invité qui utilisera les mêmes stratégies permet aussi d'enrichir le programme.

Une troisième stratégie, étroitement reliée à la précédente, et tout aussi efficace, consiste à **lire aux élèves** des articles provenant de journaux ou de revues. Dans des journaux et des revues, vous choisirez des articles correspondant aux centres d'intérêt des élèves. (Vous trouverez une liste de suggestions dans l'annexe D). Il faut exploiter cette stratégie au maximum dans les classes de français de base du niveau intermédiaire.

La **réponse active non verbale** est une autre stratégie populaire dont on se sert souvent pour développer la capacité à comprendre ce qui se dit à l'oral. Pour l'appliquer, l'enseignant donne une série de directives que les élèves doivent suivre, soit par leurs actions, soit en dessinant. Le jeu *Jean dit* (Simon says en anglais) est un exemple de cette stratégie; un autre exemple est de demander aux élèves de créer une image qui correspond à certaines instructions.

La compréhension orale

En dernier lieu, dans le cadre de toutes les unités expérientielles, il faut mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale, et l'on y parvient en ***préparant des activités qui font appel à des extraits audio***. Lorsqu'on choisit du matériel enregistré pour les élèves du niveau intermédiaire, il est important de tenir compte des critères suivants⁴ :

- Le document oral doit porter sur un sujet que l'apprenant connaît, et être présenté de façon intéressante.
- Il doit être semblable aux extraits audio que l'apprenant a vraisemblablement déjà entendus dans sa langue maternelle.
- Le contenu doit être prévisible et porter sur des sujets concrets.
- L'extrait doit être relativement court.
- Il doit, lorsque c'est possible, y avoir des éléments de soutien audibles comme des effets sonores.
- L'extrait audio doit comporter une certaine part de répétitions et de redondances.
- L'extrait audio doit être débité à une vitesse relativement normale.

Il existe un certain nombre de produits du commerce destinés aux salles de classe de français de base qui sont conformes à ces caractéristiques et qui sont relativement bien adaptés à notre programme. Il faut toutefois aussi choisir des bandes vidéo, des chansons, des extraits d'émissions de radio et de télévision ainsi que d'autres documents authentiques, et les intégrer au programme pour s'assurer que les élèves ont un contact avec la véritable Francophonie.

Lorsqu'on se sert d'extraits audio pour faciliter le développement des habiletés en matière de compréhension orale, on recommande d'adopter une méthodologie en trois étapes, soit la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute. Portons maintenant notre attention sur chacune d'elles.

⁴ Adapté de l'Étude nationale sur les programmes de français de base; Syllabus C / E, pages 43 à 48

Étape de la pré-écoute

Comme son nom l'indique, cette étape correspond à la période qui précède l'écoute de l'extrait audio, et durant laquelle l'enseignant prépare les élèves à cette activité. L'enseignant commence par poser des questions simples et pertinentes sur le sujet ou la situation présentés dans l'extrait audio. Cette étape a pour objet de susciter l'intérêt des élèves envers l'activité d'écoute et de les amener à réfléchir à des expériences personnelles qu'ils pourraient avoir vécues à ce sujet. L'enseignant met ensuite l'extrait audio en contexte, donnant de l'information sur le sujet pour qu'ils puissent mieux comprendre (comme le nombre d'interlocuteurs, le thème, le but du document, le médium, la situation, etc.). À ce stade, il peut amener les élèves à anticiper ce qu'ils entendront, et il devrait noter leurs suggestions. Le remue-méninges, les listes de vérification, le choix de points à partir d'une liste toute prête ou une représentation graphique telle le SVA (je sais, je veux savoir, j'ai appris) constituent des moyens simples et efficaces pour amener à les élèves à anticiper ce qu'ils vont entendre. Une fois cette étape terminée, les élèves sont prêts à écouter l'extrait.

Étape de l'écoute

Au cours de cette étape, les élèves écouteront le document enregistré au moins deux fois et aussi souvent qu'on le jugera nécessaire. Chaque fois qu'ils l'écouteront, il faudra leur préciser un point spécifique auquel porter attention, ou encore une raison spécifique d'écouter - ce qui pourra prendre la forme d'une tâche à accomplir. Pendant la première écoute, on devrait leur demander quelque chose de simple, comme voir si les prévisions qu'ils avaient faites durant l'étape de la pré-écoute se sont avérées justes, et peut-être leur poser quelques questions de compréhension générale. Durant la deuxième écoute et les écoutes subséquentes, l'enseignant donnera à ses élèves une liste de tâches ou de questions qui les amèneront à écouter avec pour objectif de trouver des renseignements précis. Il est bon de noter qu'on devrait seulement attendre des élèves qu'ils aient compris les parties du document nécessaires pour s'acquitter des tâches qui leur ont été confiées. Pour que les élèves obtiennent de meilleurs résultats, l'enseignant pourra décider de restreindre la quantité d'informations qu'ils écouteront la deuxième fois en confiant des tâches différentes à divers groupes. Durant les écoutes suivantes, tous les élèves pourront vérifier les réponses de chaque groupe.

Étape de la post-écoute

Cette étape a pour but principal de renforcer les acquis des élèves. C'est à ce point qu'ils discuteront des divers types de stratégies qu'ils ont utilisées pour comprendre le texte, et la façon dont ils pourraient les appliquer à de nouvelles situations. L'enseignant devra souvent intervenir durant cette activité en leur posant des questions. Le deuxième but de cette étape consiste à renforcer les éléments linguistiques appris plus tôt et qui se retrouvent dans ce document.

La compréhension orale

Finalement, cette étape permet d'utiliser l'extrait audio comme tremplin vers une activité de production orale ou écrite reliée au sujet.

Bref, *la méthodologie proposée pour le développement des habiletés de compréhension orale* lorsqu'on écoute un extrait sonore peut se résumer ainsi :

Étape de la pré-écoute :

- Susciter l'intérêt à l'endroit du sujet traité dans l'extrait sonore en le personnalisant.
- Mettre l'extrait sonore en contexte.
- Amener les élèves à anticiper le contenu de l'extrait sonore en mettant l'accent sur les connaissances et l'expérience qu'ils ont déjà.

Étape de l'écoute :

- Donner aux élèves une « raison » d'écouter, raison qui pourra prendre la forme d'une tâche à accomplir.
- Varier les tâches confiées à chaque séance d'écoute.
- Repasser l'extrait sonore aussi souvent qu'il le faudra pour que les élèves accomplissent leurs tâches avec succès.
- Allier des tâches portant sur la compréhension globale à des tâches portant sur la compréhension fine (en détail).

Étape de la post-écoute :

- Aider les élèves à réfléchir sur leurs stratégies de compréhension orale et à en discuter.
- Renforcer les éléments linguistiques quand il y a lieu de le faire.
- Utiliser le document comme tremplin vers des activités de production lorsqu'il convient de le faire.

Écouter pour le plaisir

Même si les activités de compréhension orale sont conçues spécialement pour aider les élèves à développer des stratégies de compréhension du français qu'ils entendent, il est important que les élèves aient aussi des occasions d'écouter du français tout simplement pour le plaisir.

Mettre des chansons françaises lorsque les élèves entrent dans la salle de cours ou lorsqu'ils s'affairent à diverses activités, cela permet de détendre l'atmosphère, et cela constitue une façon de les exposer au rythme de la langue française. Lorsqu'on dispose du matériel voulu, on peut aussi

La compréhension orale

leur faire écouter du français en aménageant des centres d'écoute. Chansons françaises, contes, comptines, etc. sont très populaires auprès des élèves qui apprennent le français. Enfin, un certain nombre d'éducateurs ont préparé des cassettes de chansons ou de contes que les élèves peuvent, à tour de rôle, apporter chez eux. De telles occasions d'écoute de matériel audio en français, pour le plaisir, augmentent non seulement la capacité des élèves à comprendre l'oral, mais elles contribuent souvent à les motiver à apprendre la seconde langue.

Compréhension de l'écrit

Dans le cadre d'une approche communicative-expérientielle, on considère la langue écrite comme un autre moyen de communication. On juge qu'elle joue un rôle naturel et important dans le développement d'une seconde langue chez l'enfant.

La méthodologie utilisée pour faciliter le développement des habiletés en matière de compréhension de l'écrit (lecture) ressemble beaucoup à celle qu'on utilise pour le développement des habiletés en matière de compréhension orale. Comme on le fait pour l'oral, on tente, pour la compréhension de l'écrit, de mettre l'accent sur le développement de stratégies qui permettront à l'apprenant d'utiliser ses expériences antérieures pour comprendre les documents écrits en français. L'apprenant joue un rôle actif, et le but principal de la lecture consiste à comprendre le sens du texte.

Comme l'expérience joue un rôle important lorsqu'on lit pour comprendre le sens d'un texte, il est primordial que l'enseignant en tienne compte lorsqu'il choisira les documents qu'il fera lire par les élèves. L'éducateur dispose de deux catégories de matériel de lecture : les documents que l'on trouve sur le marché et qui ont été conçus spécifiquement pour les élèves de langue seconde, et les documents authentiques qui ont été écrits en français, par des francophones et pour des francophones (par ex. : journaux, cartes de souhaits, recettes, brochures, affiches, dépliants, cartes, catalogues, annuaires téléphoniques, etc.). Il importe de toujours exposer les élèves aux deux catégories de documents. Lorsqu'on choisit du matériel de lecture pour ces élèves, il est important de respecter les critères suivants :

- Le document écrit doit porter sur un sujet que l'apprenant connaît et s'adresser à son groupe d'âge.
- Il doit être semblable aux textes écrits que l'apprenant a vraisemblablement déjà vus dans sa langue maternelle.
- Le document doit être passablement court et avoir une structure relativement simple.

La compréhension de l'écrit

- Le contenu doit être prévisible et porter sur des sujets concrets.
- Le document doit comprendre beaucoup d'éléments visuels.
- Le document doit comporter un certain nombre de répétitions et de redondances.

Lorsqu'on se sert de documents écrits pour faciliter le développement des habiletés en matière de compréhension de l'écrit, on recommande encore une fois d'adopter une méthodologie en trois étapes, soit la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Étudions maintenant en détail chacune de ces étapes.

Étape de la pré-lecture

La première démarche à entreprendre lorsqu'on prépare les élèves à cette activité, consiste à susciter leur intérêt envers le sujet abordé dans le document en leur posant des questions simples et pertinentes qui font appel aux expériences personnelles qu'ils pourraient avoir vécues à ce sujet. L'enseignant met ensuite le document en contexte, en donnant de l'information sur le genre de document, son but, l'auteur et la situation. Le fait de présenter une photo ou une illustration reliée au texte (par ex. : page couverture d'un livre, photo de la personne qui fait l'objet du texte, etc.) constitue une autre façon de mettre le document en contexte.

L'activité de mise en contexte devrait fournir aux élèves juste assez de renseignements pour leur permettre d'anticiper ce qu'ils vont lire. Ici aussi, le remue-méninges et le choix de points à partir d'une liste toute prête constituent des moyens simples et efficaces pour donner des idées aux élèves et pour qu'ils puissent anticiper ce qu'ils vont lire.

Vous pouvez également préparer les élèves à lire un texte en faisant un transparent (acétate) du texte en question. Ensuite, vous pouvez parcourir le texte rapidement avec toute la classe afin de relever des exemples de mots amis et de mots déjà connus. Grâce à cet exercice, les élèves se rendent compte qu'ils sont déjà capables de lire un grand nombre de mots dans le texte, ce qui renforce leur confiance et leur volonté de poursuivre la lecture. L'exercice leur donne également une idée du contexte.

Étape de la lecture

Au cours de cette étape, les élèves liront le texte au moins deux fois ou davantage s'il le faut. Pour bien préparer et bien planifier cette étape, l'enseignant doit leur donner une raison de lire. Il leur faut un point d'intérêt très précis, une raison de lire qui peut prendre la forme de tâches significatives reliées aux intentions de l'auteur du texte. Au cours de la première lecture, on leur demandera le plus souvent de voir si les prédictions (ce qu'ils pensaient qu'ils allaient lire) qu'ils avaient faites sont justes. Durant les lectures suivantes, on passera progressivement d'activités

La compréhension de l'écrit

portant sur la compréhension générale à la compréhension plus fine (plus en détail). Afin d'organiser leur lecture, les élèves peuvent utiliser certaines représentations graphiques comme par exemple:

- *la toile...* pour les idées importantes d'un texte descriptif
- *la chaîne ou le tableau séquentiel...* pour organiser les étapes, telles les étapes d'une recette ou d'une expérience
- *la carte d'information...* pour un texte incitatif, expressif ou informatif comme des publicités, des émissions de télévision, des expériences scientifiques, etc.
- *la matrice ou le diagramme de Venn...* pour faire des comparaisons
- *l'arête du poisson...* pour les textes de cause-effet ou des textes détaillés.⁵

Il faut mentionner qu'on ne doit pas s'attendre à ce que les élèves comprennent tous les mots qu'ils liront. Ils devront seulement repérer les renseignements essentiels pour terminer la tâche qui leur a été confiée.

Étape de la post-lecture

Cette étape a pour but principal de renforcer les acquis des élèves. Ces derniers identifieront alors les divers types de stratégies qu'ils ont utilisées pour comprendre le texte comme les mots-amis, les outils visuels, les sous-titres, et ils en discuteront et verront lesquelles de ces stratégies pourront s'appliquer à de nouvelles situations. Les sentiments des élèves à l'endroit du texte et leur expérience par rapport au sujet pourront aussi constituer des éléments de réflexion très utiles.

Durant cette étape, l'enseignant aura aussi comme deuxième but de faire une étude plus analytique du texte et de renforcer les éléments linguistiques appris plus tôt. Finalement, cette étape permet d'utiliser le texte pour introduire une activité de production orale ou écrite.

⁵ Adapté de *Programme d'études, Français de base au secondaire 1er cycle, 7e à la 9e année, 1999*, Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, p. 51-52

La compréhension de l'écrit

Bref, la méthodologie proposée pour le développement des habiletés en matière de compréhension de l'écrit lorsqu'on lit un document authentique, c'est-à-dire tiré de la vie réelle, peut se résumer ainsi :

Étape de la pré-lecture :

- Susciter de l'intérêt à l'endroit du sujet traité dans le document en le personnalisant.
- Mettre le document en contexte.
- Amener les élèves à anticiper le contenu du document en mettant l'accent sur les connaissances et l'expérience qu'ils ont déjà.

Étape de la lecture :

- Donner aux élèves une raison de lire le document, raison qui pourra prendre la forme d'une tâche à accomplir.
- Varier les tâches confiées à chaque lecture.
- Allier des tâches portant sur la compréhension globale à des tâches portant sur la compréhension fine.

Étape de la post-lecture :

- Aider les élèves à réfléchir sur leurs stratégies de compréhension de l'écrit et à en discuter.
- Renforcer les éléments linguistiques quand il y a lieu de le faire.
- Utiliser le document comme tremplin vers des activités de production lorsqu'il convient de le faire.

Lire pour le plaisir

Bien que les activités de compréhension de l'écrit soient conçues spécialement pour aider les élèves à développer des stratégies pour comprendre le sens des textes, il est important que les élèves du niveau intermédiaire aient aussi des occasions de lire en français tout simplement pour le plaisir. On encourage fortement les professeurs de français de base à créer un centre de ressources dans la classe, centre où l'on trouvera divers documents, revues et livres en français. Les enseignants devraient inciter les élèves à s'y rendre durant les moments libres, à emprunter du matériel pour le lire durant les périodes de lecture ou chez eux. Il faut aussi informer les élèves de toutes les ressources françaises qui existent et les encourager à emprunter des livres de l'école et des bibliothèques publiques. C'est par de telles interactions avec des textes imprimés que les élèves pourront véritablement se servir de leur français pour faire ce qu'un grand nombre d'entre eux adorent faire : lire.

Les habiletés de production

Lorsqu'on parle des habiletés de production, on entend à la fois la parole (production orale) et l'écrit (production écrite). En raison de la complexité de l'utilisation de la langue pour communiquer un message, l'habileté à produire progresse beaucoup plus lentement que l'habileté à comprendre. Les élèves du programme de français de base éprouvent fréquemment une certaine frustration car les idées qu'ils souhaitent exprimer dépassent de loin leurs compétences linguistiques. Par conséquent, en tant qu'enseignants, nous devons souvent encourager les élèves du niveau intermédiaire à compléter leurs productions par la représentation.

La communication du sens par les arts visuels, la musique et les arts de la scène libère les élèves de leurs limites linguistiques, et leur permet de représenter et d'exprimer toute la mesure de ce qu'ils ont appris, dans toute sa complexité. (*Traduit de A Guide to Visages, 1994*)

Dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle, la parole et l'écriture devraient toutes deux être développées par des activités ayant les mêmes caractéristiques que la communication dans la vraie vie. Les activités que nous proposons aux élèves doivent correspondre à des tâches, avoir du sens pour eux, être mises en contexte et tenir compte de leurs expériences de vie.

Penchons-nous maintenant plus en détail sur chacune de ces deux habiletés de production.

Production orale

Les élèves commencent à parler français lorsqu'ils ont acquis une connaissance de la langue suffisante, par une exposition à un environnement linguistique riche et varié - et qu'ils ont quelque chose à dire. (Traduit de Curtain et Pesola, 1988)

C'est par une exposition constante à des activités langagières riches et significatives, tout au long du programme de langue seconde, que les élèves expérimenteront cette seconde langue, et qu'ils gagneront en confiance en ce qui a trait à l'utilisation du français. Tout comme les apprenants d'une langue première, les élèves doivent avoir de nombreuses occasions d'écouter de bons modèles linguistiques avant de pouvoir commencer à parler. Lorsqu'ils se sentiront à l'aise, ils utiliseront volontiers les mots de vocabulaire isolés qu'ils auront appris pour communiquer avec leur enseignant. Ils emploieront d'abord des stratégies comme le fait de commencer une phrase en français et de la terminer en anglais jusqu'à ce que, finalement, ils puissent formuler une phrase complète, en français, pour exprimer leurs intentions. Avec l'apparition de cette habileté, les enseignants doivent fournir des rétroactions constantes et positives à la suite de toutes les tentatives pour reconnaître et renforcer la volonté et la motivation des élèves à utiliser cette seconde langue.

Expressions essentielles en salle de classe

Au début de l'année, les enseignants voudront souvent apprendre aux élèves un certain nombre d'expressions de base, que l'on désigne fréquemment sous le nom « d'expressions essentielles » en salle de classe, qui leur permettront de s'exprimer en classe même s'ils ont été peu exposés à cette langue auparavant. Il faut enseigner directement tous les syntagmes de permission (Est-ce que je peux....?), de demande de précision (quelle page, je ne comprends pas, répétez, s.v.p., etc.), d'encouragement (bravo, bonne idée...) et le vocabulaire de socialisation (Je m'excuse, merci, s'il-vous-plaît...). Si vous désirez que vos élèves parlent français en classe, il vous faudra consacrer du temps à chacune de ces catégories. Il est préférable de n'enseigner que quelques-unes de ces expressions à la fois et de les afficher au mur, accompagnées des compléments visuels appropriés pour que les élèves puissent s'y référer facilement. Certains professeurs ont jugé bon de faire créer par leurs élèves les compléments visuels qui accompagnent les diverses expressions. D'autres leurs ont demandé de créer un petit guide des expressions essentielles qu'ils conservent sur leur pupitre. (Vous trouverez des exemples d'expressions essentielles dans l'annexe M.)

Lorsque les élèves auront été exposés à ces expressions, il faudra les leur faire pratiquer pour qu'ils les utilisent. Durant les périodes de « réchauffement », les enseignants peuvent

La production orale

donner à leurs élèves l'occasion d'utiliser les expressions appropriées. Ainsi, en réponse à *La mine de mon crayon est cassée*, les élèves répondront *Est-ce que je peux tailler mon crayon?* Bien entendu, une fois ces expressions apprises, les enseignants devront insister pour qu'elles soient utilisées chaque fois que l'occasion se présente parce que c'est souvent par de telles expressions que les premiers essais de communication authentique en français se manifestent. Il peut également être utile de mettre en place un système de reconnaissance pour encourager les élèves à utiliser ces expressions.

Activités langagières riches

Les interactions entre enseignant et élèves⁶ représentent l'une des plus importantes occasions de développement des compétences en production orale dans la salle de classe. Il est tout à fait naturel dans une classe de langue seconde que les interactions enseignant/élèves prennent souvent la forme de questions et réponses et de réactions aux réponses. Par conséquent, les techniques de questionnement qu'adoptera l'enseignant auront de grandes répercussions sur la richesse de l'expérience d'apprentissage des élèves. Les chercheurs établissent une distinction entre deux types de questions, soit les questions de démonstration de savoir et les questions de références. Les questions de démonstration de savoir correspondent aux questions pour lesquelles l'enseignant connaît déjà la réponse comme *Qu'est-ce que c'est? Quelle est la date aujourd'hui? Combien de jours y a-t-il dans le mois de septembre?* etc. tandis que les questions de références correspondent à celles pour lesquelles l'enseignant ne connaît pas la réponse comme *Quelle est ton émission préférée? Combien de personnes y a-t-il dans ta famille?* etc. Les questions de démonstration de savoir ne donnent pas lieu à une communication authentique; elles permettent toutefois à l'éducateur d'évaluer les connaissances en français de l'élève. Pour leur part, les questions de références se prêtent davantage à la communication authentique puisque, de par leur nature même, elles font appel aux expériences, aux centres d'intérêt et aux besoins des élèves. En tant que telles, les réponses fournies par les élèves peuvent amener de nouvelles questions qui, à leur tour, donneront lieu à des réponses plus élaborées. Ainsi, la question *Quelle est ton émission préférée?* qui a donné pour réponse « *Mon émission préférée est CSI.* » peut être suivie de *Pourquoi? Quel soir est-ce que ça passe?* etc. donnant lieu à un véritable échange d'informations en français.

Selon Claude Germain et Joan Netten (IF, 2007), pour faire en sorte que les élèves deviennent de plus en plus à l'aise pour communiquer, il ne faut pas accepter comme réponse un seul mot, comme *CSI*. Il faut faire reproduire les phrases complètes. Cela étant dit, il faut toujours être sensible au sentiment d'insécurité que les élèves peuvent ressentir. Si un élève qui ne participe jamais en classe, répond par un mot isolé, on célèbre cet effort au lieu de pousser l'élève à en dire plus. Au fur et à mesure qu'un tel élève se sentira plus à l'aise en français, on pourra exiger

⁶ Adapté de Tremblay, R. Plan de perfectionnement en français langue seconde, Interaction : Enseignant(e) / Élèves, CEC, 1991

davantage de lui. Au début de l'année, il est normal que l'enseignant assume le gros de la conversation, mais ces questions pourront être remplacées par des questions plus ouvertes au fur et à mesure que les élèves progresseront dans leur apprentissage de la langue. Un autre des avantages des questions de références réside dans le fait que l'on met l'emphase sur la transmission de messages plutôt que sur la production de réponses correctes sur le plan linguistique.

Tandis que l'on entend les deux types de questions dans les salles de classe, les chercheurs (Michael Long et Charlene J. Sato, 1983) ont constaté que dans 80 % des cas, les enseignants ont tendance à utiliser les questions de démonstration de savoir comparativement à 20 % pour les questions de références. Selon les paramètres du nouveau programme, les professeurs voudront encore utiliser les questions de démonstration de savoir pour évaluer les connaissances de leurs élèves, mais nous les incitons fortement à réfléchir à leurs méthodes d'interrogation pour s'assurer que la majeure partie des questions qu'ils posent sont des questions de références qui conviennent mieux aux salles de classe communicatives-expérientielles.

Délai de réponse

Certaines recherches démontrent que dans une classe de langue seconde, le temps d'attente après une question posée en langue seconde est inférieur au temps accordé après une question posée en anglais. On suggère les stratégies suivantes pour améliorer le temps d'attente et, par conséquent, pour influencer le nombre de réponses et le niveau cognitif des réponses⁷ :

- ◆ attendre entre trois et dix secondes après chaque question avant de nommer un répondant;
- ◆ attendre entre trois et dix secondes après la dernière réponse à une question avant de poser une nouvelle question;
- ◆ chercher plusieurs réponses à la même question, même si c'est au niveau du rappel des connaissances;
- ◆ se placer près de l'apprenant qui répond rarement;
- ◆ si une réponse est incomplète, poser d'autres questions ou paraphraser la réponse et demander une clarification;
- ◆ renforcer la bonne réponse ou féliciter l'apprenant pour sa tentative.

⁷ Adapté de *Programme d'études, Français de base au secondaire 1er cycle, 7e à la 9e année, 1999*, Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, p. 59

En 2007, les chercheurs Claude Germain et Joan Netten ont déterminé sept étapes pour enseigner la communication orale. Ces étapes échafaudent la production orale des élèves qui leur permet de participer à des conversations « structurées ».

Les sept étapes pour enseigner la communication orale

1. L'enseignant modélise une phrase.

L'enseignant commence toujours par modéliser (donner, *à l'oral seulement*, le modèle d'une phrase liée au thème) à partir de ses expériences personnelles. Il faut éviter les phrases qui commencent par « C'est un/une... », qui ne sont pas authentiques. parce qu'il n'y a pas de transmission d'un message d'une personne à l'autre. Ce n'est qu'une démonstration de savoir.

2. L'enseignant questionne les élèves.

L'enseignant pose la même question successivement à quelques élèves pour qu'ils puissent utiliser comme réponse la phrase qui vient d'être modélisée, en l'adaptant à leur situation personnelle. *C'est très important que l'enseignant écoute les réponses des élèves et qu'il réagisse soit en donnant un petit commentaire, soit en posant une nouvelle question.* Sinon, ça devient un exercice scolaire, un « drill » et on perd l'idée *d'une conversation naturelle.*

3. Les élèves questionnent les élèves.

Quelques élèves posent la question à d'autres élèves qui y répondent, successivement, en adaptant leur réponse à leur situation. L'enseignant s'assure que le modèle langagier est repris correctement (la question et la réponse), ce qui donne un modèle de la tâche à accomplir à l'étape suivante.

4. Les élèves se questionnent (dyades).

Les élèves se posent mutuellement la question et y répondent, en dyades.

5. L'enseignant questionne les élèves sur les réponses des partenaires.

L'enseignant pose des questions à quelques élèves, sous forme de *conversation naturelle*, afin que ceux-ci rapportent ce que leur partenaire vient de leur dire.

6. Les élèves se questionnent (nouveaux dyades).

Les élèves changent de partenaire et se questionnent mutuellement.

7. L'enseignant questionne les élèves sur les réponses des partenaires et celles d'autres élèves.

L'enseignant pose des questions à quelques élèves, sous forme de *conversation naturelle*, afin que ceux-ci rapportent ce que leur nouveau partenaire vient de leur dire. Puis, l'enseignant élargit graduellement en questionnant les élèves sur les réponses qui viennent d'être données.

***n.b.* : Il faut toujours faire produire des phrases complètes (pour l'aisance) et corriger les phrases erronées (pour la précision) et les faire réutiliser. Lors de ces étapes portant sur l'oral, ne pas écrire de mots ou de phrases au tableau - on développe l'oreille, pas l'œil.**

La production orale

Outre l'interaction avec les élèves obtenue par interrogation, **les types d'activités choisies** pour toute la classe fournissent aussi des occasions de développement des compétences langagières orales des élèves. On encourage les enseignants à concevoir des activités avec lesquelles ils pourront prendre de la distance, et qui permettront aux élèves d'utiliser ce qu'ils ont appris. Une stratégie commune dans ce cas consiste à leur fournir un stimulus pour évoquer la production orale. On peut y arriver par exemple en affichant une photo et en demandant aux élèves de trouver le plus de mots et de locutions possible pour la décrire. Le stimulus pourrait aussi prendre la forme d'une situation de communication que l'on décrirait aux élèves qui improviseraient ensuite des jeux de rôles. La stratégie populaire *Chaise chaude* (un des élèves se place devant la classe et les autres lui posent des questions) constitue un autre exemple d'activité pour toute la classe qui se prête bien au développement des compétences langagières orales. La gamme des activités de développement des compétences langagières orales convenant à toute une classe est, de toute évidence, très étendue et il serait bon d'en choisir une grande variété pour chaque niveau.

Les présentations en classe faites par les élèves constituent également une autre excellente occasion pour eux de développer et de mettre en pratique leurs compétences orales. L'approche, par projet, qui est celle du programme de français de base fournit un contexte parfait pour les présentations des élèves puisqu'elle leur permet de partager leurs idées et d'utiliser les compétences nouvellement acquises dans un contexte qui est significatif pour eux. Au niveau intermédiaire, ce seront vraisemblablement les présentations pleinement planifiées qui seront les plus nombreuses. Dans certains cas, les élèves liront un texte qu'ils auront préparé. Dans d'autres, ils auront mémorisé un de leurs textes ou un de leurs dialogues, et ils le présenteront à la classe, sans notes. Toutefois, pour que les élèves commencent à développer leur capacité à utiliser la langue spontanément, ce qui est le but ultime de tout cours visant à apprendre une seconde langue, les présentations devraient être suivies d'une période de questions pour leur permettre d'utiliser le français dans un domaine qui leur est très familier.

Les interactions entre élèves représentent enfin une troisième possibilité de développement des compétences en matière de production orale ou de l'habileté à parler. Étant donné que le ratio enseignants/élèves est élevé, il faut absolument trouver le moyen d'augmenter le temps que chaque élève pourra consacrer à la pratique et au développement de ses compétences en français oral. Compte tenu des limites de la salle de classe, l'une des façons les plus efficaces d'augmenter la participation orale consiste à jumeler les élèves ou à les diviser en petits groupes. Les paires ou les petits groupes permettent non seulement de leur donner un maximum de temps pour parler français, mais ils leur procurent un environnement plus rassurant dans lequel on peut facilement les encourager à prendre des risques. Les activités conçues pour de petits groupes, que l'on classe sous la rubrique apprentissage coopératif en petits groupes, comptent probablement parmi les stratégies les plus efficaces que les enseignants peuvent élaborer pour développer les compétences de leurs élèves à l'oral. (Pour vous renseigner davantage sur l'apprentissage coopératif, veuillez consulter les pages 88-94 de ce guide.)

Production écrite

Le but principal de la rédaction dans une salle de classe communicative-expérientielle est de transmettre un message, ce qui n'enlève rien au fait que la forme écrite de la langue demeure importante. Pour les élèves des classes de français de base de la septième à la neuvième année, les activités de rédaction pourront varier de la simple copie à la rédaction individuelle de courts textes, en passant par la formulation d'expressions et de phrases simples, à la correction entre camarades de classe, dans les limites des domaines d'expérience du programme. L'expression *courts textes* est générale en soi, mais elle comprend de nombreuses possibilités qui pourront être exploitées tout au long des années du niveau intermédiaire. En voici quelques exemples :

- Préparer une affiche
- Rédiger une courte description d'un paragraphe
- Écrire un message électronique (courriel)
- Créer un dépliant / un menu / un plan d'affaires/ une annonce publicitaire
- Faire un collage et l'étiqueter
- Écrire une invitation, un poème, un résumé ou une chanson

La majorité de ces courts textes tomberont vraisemblablement dans la catégorie des projets finals des diverses unités. On suggère alors de suivre la méthodologie proposée dans le cadre du *Processus de rédaction*.

Processus de rédaction

Le processus de rédaction, qui joue un rôle dominant dans les salles de classe d'apprentissage holistique, devrait aussi occuper une place importante dans les cours de langue seconde pour tirer pleinement profit des habiletés et des stratégies que les apprenants ont déjà acquises en anglais. Le processus de rédaction se base sur le principe selon lequel l'élève apprend à écrire en écrivant et en vertu duquel on reconnaît que la rédaction est l'expression d'un message pour un auditoire donné.

C'est probablement dans les projets finals qui comportent de la rédaction que le processus de rédaction est le plus approprié dans les salles de classe de français de base. Le processus de rédaction comprend les cinq étapes de base suivantes :

1. Étape de la pré-rédaction :

Il s'agit ici essentiellement de l'étape de la planification initiale. Elle joue un rôle critique. C'est une activité pour toute la classe, durant laquelle l'enseignant présente la tâche, montre un exemple du produit fini pour que les enfants manifestent de l'enthousiasme face à l'activité de

La production écrite

rédaction. On demande souvent aux élèves, par le biais d'une séance de remue-méninges, de réfléchir au travail à faire, de partager leurs idées, et de construire ensemble une banque de mots et de locutions qui leur servira de document de référence lors de la rédaction proprement dite. La majeure partie de leurs travaux de rédaction, tout particulièrement dans les premiers temps, se fera selon un modèle que les jeunes adapteront et dont ils personnaliseront le contenu. C'est pendant cette étape que l'on soumettra le modèle aux élèves.

2. Première version :

Lorsque vous aurez discuté des idées et que vos élèves disposeront de certains outils linguistiques, ils seront prêts à commencer à écrire leur première version, seul ou avec un partenaire. On devrait encourager les apprenants à utiliser des dictionnaires, des livres, des banques de mots et également les travaux faits tout au long de l'unité. Les élèves pourront aussi demander de l'aide à leur enseignant et à leurs camarades de classe durant cette étape. On met ici l'accent sur le contenu sans insister sur l'exactitude de la forme. On devrait encourager les élèves à enrichir leurs textes grâce aux arts.

3. Révision :

S'il y a lieu de le faire, c'est à ce point que les élèves prépareront une deuxième version, après avoir consulté leur enseignant ou d'autres élèves. À cette étape-ci, le sens du texte, et le respect des critères du projet, demeurent la principale préoccupation.

4. Correction :

À cette étape-ci, les élèves doivent revoir leur travail pour en examiner la forme (c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire) et tenter de corriger autant d'erreurs que possible. Les questions et le soutien de l'enseignant jouent alors un rôle important, et l'on doit amener les élèves à consulter des dictionnaires, des affiches, des modèles linguistiques, etc. pour qu'ils puissent se corriger eux-mêmes, autant que possible. Selon la complexité de la tâche et le niveau de compétence de l'apprenant, il se peut qu'il soit impossible ou non souhaitable de corriger toutes les erreurs.

5. Publication :

L'élève est maintenant prêt à travailler à la version finale de son projet. Pour les élèves de cet âge, il est très important de trouver de façons stimulantes et innovatrices de publier leurs travaux. Le fait de partager le produit fini avec les camarades de classe, les enseignants, les

La production écrite

parents et d'autres, en plus de l'exposer, nourrit énormément leur motivation durant le processus de rédaction.

Pour aider les élèves à se préparer à utiliser le processus de rédaction dans le contexte du programme de français de base, on doit tirer profit des possibilités de composition en groupe.

Voici quelques exemples de projets de rédaction utiles qui se prêtent bien au travail en groupe :

- lettre de remerciement à quelqu'un qui est venu rendre visite à la classe
- histoire décrivant une activité de la classe
- lettre à une autre classe pour partager des informations.

On pourra alors les guider tout au long du processus pour les amener à rédiger, ensemble, un document de qualité. L'enseignant devra noter toutes les idées en créant un brouillon sur une grande feuille et ce, à partir de la contribution de tous les élèves. Avec l'aide des élèves, l'enseignant expliquera les étapes de la révision et la de correction pour que tous puissent développer ces stratégies et s'en servir plus tard.

B. L'intégration du code linguistique

L'étude du code linguistique (grammaire et vocabulaire) joue encore un rôle nécessaire et essentiel dans le programme d'études multidimensionnel puisque ce code regroupe les outils qui nous permettent de communiquer efficacement. Il existe toutefois une importante différence par rapport aux programmes précédents. En effet, dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle, le code linguistique n'est pas enseigné séparément, il est intégré dans toute l'unité. Il s'agit là d'une approche relativement différente par rapport aux guides et aux ressources précédents dans lesquels la grammaire constituait la force motrice du programme et la préoccupation principale au centre des activités en classe. Malheureusement, l'expérience passée nous a démontré que le simple apprentissage du code linguistique ne mène pas automatiquement à l'habileté à communiquer.

« Un savoir ne se transforme pas en habileté. » (Claude Germain et Joan Netten, 2007)

L'attention accordée à la langue dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle permettra aux élèves de mieux comprendre les textes, de s'exprimer avec plus de précision dans leurs productions, et de renforcer leur capacité à communiquer. Les principes suivants serviront à guider les enseignants dans cette nouvelle approche en ce qui a trait à l'enseignement du code linguistique.

**Principes sous-jacents à l'intégration de la grammaire
dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle
en ce qui a trait à l'apprentissage d'une seconde langue**

1. L'enseignement du code linguistique (grammaire) doit toujours avoir une raison d'être.
2. Les éléments du code linguistique ne doivent jamais être traités isolément.
3. Les élèves doivent l'acquérir plutôt que l'apprendre.
4. Les élèves doivent être exposés aux applications du code linguistique dans le contexte d'une communication significative avant de procéder à leur analyse.
5. Les exemples utilisés pour l'analyse linguistique doivent, autant que possible, être basés sur les expériences linguistiques précédentes des élèves.
6. Les élèves sont plus susceptibles de comprendre les règles de grammaire s'ils en font la découverte eux-mêmes.
7. La grammaire peut être renforcée par l'écoute et par la lecture de documents provenant de la vie quotidienne.
8. Les structures grammaticales doivent être constamment renforcées.
9. Il existe de nombreux genres d'activités qui permettent de renforcer les structures grammaticales. On recommande d'en utiliser toute une variété.

(Pour plus de renseignements, voir l'annexe P au sujet du modèle PACE.)

Dans un programme où les éléments du code linguistique doivent être enseignés comme faisant partie intégrante de chaque unité, il faut d'abord souligner que *le choix des éléments du code linguistique doit être en fonction des besoins de communication des apprenants*. C'est-à-dire que l'on doit choisir les éléments dont les apprenants ont besoin pour communiquer leur message avec succès dans une situation donnée. [Bien que l'on ait établi la liste des objectifs linguistiques de ce programme pour le niveau intermédiaire (pages 30-36)]. Ce sont plutôt les tâches confiées aux élèves dans le cadre d'un thème donné qui mèneront à l'intégration logique de la grammaire. Ainsi, si pendant l'étude du thème de la mode, l'on demande aux élèves de décrire leur look préféré, la question de l'accord des adjectifs deviendra automatiquement un centre d'attention. Si l'on parle des ingrédients d'une recette en discutant d'alimentation, il sera logiquement question des articles partitifs. *En tant qu'enseignants de langue seconde, nous sommes très conscients du fait qu'un*

L'intégration du code linguistique

élément du code linguistique ne peut être présenté et maîtrisé dans un seul thème et en une seule année scolaire.

En ce qui a trait à cette approche, on reconnaît cependant que l'apprentissage langagier est cyclique et que la capacité des élèves à produire des éléments du code linguistique se développera progressivement, tout au long de leur expérience d'apprentissage de la seconde langue. En tant qu'éducateurs, nous avons pour rôle de faciliter ce processus en étant conscients des objectifs du programme et en profitant de chaque moment utilisable dans le contexte de nos unités expérientielles pour introduire et renforcer les outils de la langue, et pour permettre aux élèves de les utiliser.

Une fois que l'on a décidé du moment approprié pour aborder un point de grammaire précis, il faut se pencher sur la façon de l'intégrer.

La première étape en vue de l'intégration d'un point de grammaire spécifique consiste à ***s'assurer que les élèves y ont été amplement exposés***, en contexte, de façon naturelle, que ce soit oralement, par écrit ou les deux. Les élèves peuvent y avoir été exposés soit par l'utilisation de la structure par l'enseignant, soit par la lecture ou l'écoute de documents authentiques (par ex. : livres, chansons). Le temps consacré à l'exposition peut varier, et il est important de se souvenir du point suivant : à cette étape-ci, seul l'enseignant sait que l'on étudiera plus tard le point de grammaire en question. Ensuite, lorsque les circonstances s'y prêteront (juste avant de commencer une activité pour laquelle les élèves auront besoin d'une structure pour communiquer), l'enseignant ***guidera les élèves dans une analyse de structure***. En se référant à des éléments langagiers que les élèves ont entendus ou lus durant la période d'exposition, l'enseignant interroge les élèves, les amenant ainsi à réfléchir, à analyser les exemples, à comprendre la règle, à découvrir le modèle, etc. Il faut ensuite leur donner l'occasion de ***confirmer leurs hypothèses*** en consultant des documents authentiques pour y trouver des exemples. ***La réutilisation des règles de grammaire*** peut se faire par diverses activités, allant des exercices passifs et mécaniques aux activités significatives et interactives. Dans une salle de classe communicative-expérientielle, tout exercice de langue spécifique devrait être court, aller droit au but, et être rapidement remplacé par des activités de communication qui mèneront finalement à l'activité expérientielle de l'unité. L'enseignement de ce point de grammaire devrait, de ce point de vue, faire l'objet de ***renforcement et de nouvelles discussions*** chaque fois qu'il reviendra dans les activités scolaires.

Résumé :

Modèle d'intégration de la grammaire dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle

1. Planifiez et identifiez l'endroit où seront intégrés les éléments du code linguistique.
2. Exposez les élèves à la structure en question dans un contexte langagier naturel.
3. Analysez des exemples avec vos élèves.
4. Vérifiez l'exactitude des observations des élèves.
5. Planifiez une série d'activités qui permettront aux élèves d'utiliser ces éléments grammaticaux.
6. Renforcez l'emploi de cette structure chaque fois que l'occasion se présente.

Acquisition de vocabulaire

Dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle pour l'enseignement d'une seconde langue, le vocabulaire occupe également une place particulièrement importante. Les enfants doivent être exposés à un vocabulaire très varié pour que leur vocabulaire passif (les mots qu'ils reconnaissent) soit beaucoup plus riche que leur vocabulaire actif (les mots qu'ils utilisent eux-mêmes). En fait, la plupart des mots auxquels ils seront exposés ne sont pas destinés à devenir du vocabulaire actif. L'emphase que l'on met pour arriver à maîtriser certains mots dépendra en grande partie de la situation dans laquelle les élèves se trouveront et de leurs centres d'intérêt. Au-delà de la liste de base, **il n'est pas nécessaire que tous les élèves apprennent les mêmes mots de vocabulaire** puisque leurs expériences personnelles et, par conséquent, leurs besoins en communication sont différents. **La solution consiste à enseigner aux élèves les mots dont ils auront besoin pour communiquer le message voulu.**

Lorsqu'on introduit du nouveau vocabulaire, il est important de le présenter de façon thématique et en contexte. Dans la mesure du possible, ce vocabulaire devrait appartenir aux domaines qui intéressent les élèves et dans lesquels ils ont de l'expérience. Le remue-ménages collectif constitue un excellent moyen de permettre aux élèves de proposer des mots qu'ils ont envie d'apprendre. Le fait de leur demander de trouver des mots, par catégories, dans des dictionnaires visuels ou dans des dictionnaires bilingues constitue une autre façon de créer une banque de mots, mots sur lesquels l'enseignant pourra ensuite mettre l'accent oralement. Ainsi, pour le thème des premiers soins, les groupes utiliseraient des ressources adéquates pour trouver

L'intégration du code linguistique

du vocabulaire français sur les objets qu'on trouve dans une trousse de premiers soins, les parties du corps, les noms de diverses blessures, etc. Il est extrêmement important au niveau intermédiaire d'accompagner les nouveaux mots de vocabulaire de références visuelles auxquelles les élèves pourront se référer tout au long de l'unité.

On recommande que l'élève garde un lexique personnel en arrière de son cahier. Chaque élève aura des mots différents dans son lexique selon ses centres d'intérêt et ses besoins. L'élève pourra illustrer chaque mot ou l'utiliser dans une phrase complète qui l'aidera à mieux comprendre le mot en question.

C. La correction des erreurs

Le fait de commettre des erreurs est un phénomène naturel, inévitable et utile dans l'apprentissage d'une langue vivante. En établissant un climat d'amitié et d'encouragement dans la salle de classe, les élèves comprendront que les corrections ne sont pas des critiques personnelles, mais plutôt un moyen d'améliorer la qualité de leur communication.

Selon Claude Germain et Joan Netten (2007), si on vise la précision dans la production orale et écrite de nos élèves, il faut corriger leurs erreurs. Si on laisse glisser les erreurs des élèves sans les corriger, on court le risque de voir ces erreurs se fossiliser dans sa mémoire. Il n'est pas suffisant d'indiquer à l'élève qu'il a fait une erreur. L'erreur doit être suivie par une utilisation de la forme correcte dans une phrase complète par l'élève. Ainsi, l'élève commence à intérioriser la grammaire.

Dans certaines situations, il est moins important d'atteindre la perfection grammaticale que de tenter de transmettre un message. Les enseignants devront toutefois être sensibles aux besoins des individus, et savoir distinguer quand les corrections sont utiles et quand elles peuvent inhiber la volonté de prendre des risques.

La correction indirecte des erreurs est une autre stratégie que les enseignants trouvent utile dans leurs interactions avec les élèves. Ainsi, dans la situation suivante, l'enseignant répète la question de l'élève en employant la structure correcte :

Élève : Madame, je n'ai pas *un* stylo.

Enseignant : Tu n'as pas *de* stylo?

Les enseignants se demandent souvent dans quelle mesure ils doivent corriger les erreurs dans les travaux écrits. Ils se demandent s'ils doivent laisser des erreurs dans les travaux qui seront exposés. Ce sont là des préoccupations bien légitimes, pour lesquelles il n'y a pas de réponse parfaite. Toutefois, comme on l'a mentionné dans la section portant sur le processus de

La correction des erreurs

rédaction (pages 81-83), on doit amener les élèves à corriger eux-mêmes le maximum des erreurs qu'ils peuvent, en utilisant les ressources dont ils disposent, et en s'appuyant sur leurs acquis. De plus, les élèves peuvent facilement corriger les fautes d'orthographe en consultant un dictionnaire. Avant l'étape de la publication, l'enseignant pourra aussi vouloir corriger les erreurs de structure les plus flagrantes. L'exposition des travaux des élèves devrait toutefois toujours avoir pour but de reconnaître l'effort, même s'il n'a pas donné des résultats parfaits.

D. L'apprentissage coopératif en petits groupes ⁸

L'apprentissage coopératif en petits groupes, telle est l'expression dont on se sert pour décrire une des façons de structurer les activités en classe pour permettre aux élèves d'interagir les uns avec les autres et d'apprendre plus efficacement. Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif permet d'obtenir des résultats scolaires élevés, une plus grande utilisation de la pensée de haut niveau, des comportements plus positifs et une plus grande motivation à apprendre, et qu'il permet de résoudre les problèmes de manière plus efficace, (J. Clarke et al., 1990). En outre, dans une classe de langue seconde, l'apprentissage coopératif permet d'augmenter le temps que les élèves passent à parler et à utiliser la langue. Par conséquent, le travail en dyades ou en petits groupes, qui fait partie intégrante de l'apprentissage coopératif, peut être une des stratégies les plus naturelles et les plus efficaces pour faire communiquer les élèves dans une salle de classe de langue seconde, et pour les faire participer davantage à leur propre apprentissage.

Le travail coopératif en petits groupes s'appuie sur quatre principes de base qui permettent de le distinguer du travail traditionnel en petits groupes.

Ces principes de base sont les suivants :

1. Les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes - on organise de petits groupes pour favoriser l'interaction active et les échanges verbaux (généralement 2, 3 ou 4 élèves), et l'on veille à l'hétérogénéité en ce qui concerne le niveau de compétence, le genre, l'origine ethnique et la personnalité.

⁸

Adapté de Together We Learn J. Clarke, R. Wideman, S. Eadi, 1990

L'apprentissage coopératif en petits groupes

2. Les élèves travaillent dans un contexte d'interdépendance positive - les activités sont structurées de telle sorte que les élèves travaillent à un but commun, et qu'ils doivent collaborer pour réussir.
3. Les élèves sont responsables individuellement et collectivement - ils sont responsables des tâches individuelles qui contribuent à l'atteinte de l'objectif du groupe, et ils sont aussi responsables de l'apprentissage des autres membres du groupe. Ce principe permet de s'assurer qu'il n'y a pas de « parasite ».
4. En travaillant ensemble, les élèves développent leurs relations interpersonnelles et leur habileté à travailler en petits groupes - l'apprentissage coopératif met aussi l'accent sur ce processus de telle sorte que les élèves acquièrent l'habileté à coopérer qui est essentielle à la collaboration. Cette habileté leur est enseignée par l'exemple, la pratique et la réflexion, ainsi que par le biais des directives qu'ils reçoivent.

Ces principes constituent les éléments clés des activités d'apprentissage coopératif, et l'on conseille aux enseignants de s'y référer régulièrement lorsqu'ils planifient leurs activités.

Se lancer dans l'apprentissage coopératif en petits groupes

Bien que nous puissions facilement adapter de nombreuses stratégies d'apprentissage coopératif pour les employer dans un programme de langue seconde au niveau intermédiaire, cette approche comporte certains défis. Nous devons reconnaître dès le départ que le fait de travailler « ensemble » s'apprend, et que les élèves auront autant besoin d'aide pour développer ce point que pour apprendre leur seconde langue. Pour réussir, il faut y aller *progressivement*.

Les élèves doivent d'abord comprendre la raison pour laquelle ils travailleront en petits groupes dans le cours de français de base. Prenez, dès le début, le temps de *discuter* avec eux de l'importance du **travail en groupe** et de l'expérience qu'ils ont vécue dans d'autres cours. Il est également primordial de **définir vos attentes** en ce qui concerne l'utilisation du français et leur comportement de base. Il vous faudra planifier soigneusement les premières activités pour pouvoir contrôler leur travail et atteindre un taux de succès élevé. Il est avantageux de **choisir des activités structurées** comme des mots croisés effectués en collaboration, des jeux simples, des activités de type entrevues et aussi des activités de partage d'informations. **En commençant par les faire travailler deux par deux**, vous assurerez une interaction maximale et vous aurez plus de facilité à contrôler la situation. Ce n'est que lorsque les élèves se sentiront à l'aise et qu'ils travailleront bien deux par deux que vous pourrez former des groupes plus importants. **Modélisez les activités** devant la classe pour vous assurer qu'ils ont bien compris vos instructions. Lorsque

L'apprentissage coopératif en petits groupes

vos élèves travailleront en groupe, promenez-vous dans la classe et **surveillez bien le déroulement de l'activité**. Observez-les, prenez des notes, répondez aux questions, intervenez lorsqu'il y a lieu de le faire tant pour les questions de langue que pour les questions de comportement, félicitez-les... Bref, jouez plusieurs rôles dont ceux de personne-ressource, d'animateur, d'observateur et de « diagnosticien ». Après l'activité en groupe, **prenez le temps de réfléchir en tant que classe** à ce qui a bien fonctionné et pourquoi, et notez les points sur lesquels il faudra mettre l'accent la prochaine fois.

Attribution des rôles

Lorsque les élèves d'une classe se sentent à l'aise en groupes de deux et qu'ils travaillent en groupe de trois, quatre ou cinq pour effectuer des activités d'apprentissage plus poussées, de nombreux enseignants jugent utile d'attribuer des rôles précis à chaque membre des groupes. Ces rôles ont pour but d'aider les élèves à collaborer et à terminer avec succès les tâches qu'on leur a confiées. On doit alterner les rôles régulièrement afin que, durant l'année, tous les membres du groupe aient pu développer et mettre en pratique les habiletés requises pour chacun des rôles. Par ailleurs, dans les salles de classe de français de base, on suggère fortement de distribuer des fiches qui donnent des exemples du vocabulaire à utiliser pour chacun des rôles. (Voir l'annexe G.)

Voici certains des rôles qui peuvent être attribués :

1. Responsable du temps - Cet élève s'assure que son groupe respecte l'horaire et termine son travail dans les temps.
2. Responsable des matériaux - Cet élève est chargé de se procurer tout le matériel nécessaire, de le distribuer, puis de le retourner.
3. « Encourageur » - Cet élève encourage les divers membres de son groupe à participer, et il les félicite pour leur contribution.
4. Chef de groupe - Cet élève s'assure que tous les membres de son groupe comprennent l'activité et y participent.
5. Rapporteur - Cet élève soumet les idées de son groupe à toute la classe.

L'apprentissage coopératif en petits groupes

6. Secrétaire - Cet élève note les idées mentionnées par le groupe.

Structures d'apprentissage coopératif

Un certain nombre de structures d'apprentissage coopératif se sont avérées fructueuses dans les classes de langue seconde au niveau intermédiaire. Voici une description de quelques-unes d'entre elles :

Têtes numérotées (têtes ensemble)

Cette technique peut être très utile pour encourager les élèves à travailler ensemble pour réviser certaines questions et le vocabulaire. Elle favorise un comportement très centré sur la tâche.

Déroulement :

- a) Divisez la classe en groupes de trois, quatre ou cinq, et attribuez un numéro à chaque membre du groupe (1-3, 1-4 ou 1-5).
- b) L'enseignant pose une question (lorsque c'est possible, posez une question pour laquelle il y a plus d'une bonne réponse, par ex. : Nommez deux choses qui sont bleues).
- c) Les élèves de chaque groupe ont une période limitée (par ex. 30 secondes) pour littéralement réfléchir ensemble, trouver une réponse et s'assurer que tous les membres de leur groupe connaissent cette réponse.
- d) L'enseignant demande à un élève de chaque groupe, en le désignant par son numéro, de répondre à la question.

À toi la parole

Cette technique, fondée sur le travail en partenariat, permet d'augmenter grandement le temps de parole de chacun. Les activités qui se prêtent à cette structure sont variées. Comme son nom l'indique, il faut que les partenaires changent de rôle et qu'ils répètent l'activité.

Déroulement

- a) Divisez la classe en groupes de deux.

L'apprentissage coopératif en petits groupes

- b) Donnez (par exemple) une liste de questions aux deux élèves.
- c) Un des élèves interroge l'autre et note ses réponses.
- d) Intervertissez les rôles.
- e) Chaque élève communique les réponses de son partenaire au reste de la classe.

Graffiti

Cette structure ressemble beaucoup au remue-méninges, mais elle se fait en petits groupes. Elle permet de mesurer efficacement les connaissances des élèves.

Déroulement :

- a) Divisez la classe en groupes de quatre ou cinq élèves.
- b) Au milieu d'une grande feuille de papier que vous distribuerez à chaque groupe, inscrivez une question ou un sujet (par ex. les sports d'hiver).
- c) Tous les membres du groupe écrivent les réponses possibles sur la feuille, en même temps.

Mots croisés en coopération

Cette technique permet d'assurer une participation active de tous les élèves. Elle convient particulièrement bien aux exercices de prononciation et de renforcement du vocabulaire.

Déroulement :

- a) Divisez la classe en groupes de trois, quatre ou cinq élèves.
- b) L'enseignant distribue des mots croisés - chaque membre du groupe a une copie de la grille et un indice par mot/numéro.
- c) Chaque élève lit son indice pour le numéro 1, horizontalement.
- d) En fonction des différents indices, les membres s'entendent sur un mot et remplissent leur propre grille.

L'apprentissage coopératif en petits groupes

Le travail coopératif en petits groupes en tant que stratégie d'apprentissage dans les cours de langue seconde au niveau intermédiaire peut être un outil fort utile pour améliorer les communications et l'apprentissage. Les activités en groupes peuvent s'intégrer à n'importe quelle partie du cours ou de l'unité, et si on les allie à d'autres stratégies, elles assurent un milieu communicatif-expérientiel riche, particulièrement propice à l'apprentissage efficace d'une langue vivante.

Pense - échange - partage

Cette technique exige la participation de toute la classe mais elle laisse du temps pour une réflexion personnelle au commencement de l'activité.

Déroulement

- a) Posez une question à toute la classe, et laissez une ou deux minutes pour la réflexion personnelle en silence.
- b) Invitez les élèves à travailler en groupes de deux et à partager leurs réponses.
- c) Combinez 2 groupes afin qu'ils partagent leurs réponses et cernent ce qu'ils ont en commun.
- d) Demandez à un élève de partager les réponses du groupe avec toute la classe.

Jetons parlants (Talking Chips)

Cette technique permet à tous de participer équitablement dans un groupe. Quand un membre désire parler, il doit mettre un jeton au milieu de la table. Cette technique fonctionne bien quand les élèves font part de leur opinion, organisent un projet, préparent une présentation, etc.

Déroulement

- a) Distribuez 1 à 4 jetons de couleurs différentes à chaque membre du groupe.
- b) Chaque fois qu'une personne parle, elle déplace un jeton sur la table.
- c) Un élève qui a utilisé tous ses jetons ne peut pas parler tant que les autres n'ont pas utilisé tous leurs jetons.

L'apprentissage coopératif en petits groupes

- d) Une fois tous les jetons utilisés par tous, on les redistribue, et les élèves peuvent recommencer.

Le cercle de lecture

Le cercle de lecture est une stratégie de lecture en groupe qui est souvent utilisée dans les classes des arts langagiers, et qui se retrouve plus fréquemment dans la classe de français de base.

Déroulement

- a) Plusieurs élèves lisent le même texte, et puis ensuite, ils exploitent ce texte ensemble.
- b) Chaque membre du groupe a un rôle à jouer. Ces rôles ont pour but d'aider les élèves à collaborer et à terminer avec succès les tâches qu'on leur a confiées. On doit alterner les rôles régulièrement afin que, durant l'année, tous les membres du groupe aient pu développer et mettre en pratique les habiletés requises pour chacun des rôles.

Voici certains des rôles qui peuvent être attribués :

- | | | |
|----|--|---|
| 1) | Le metteur ou la metteuse en scène | Cet élève présente et décrit les personnages importants dans l'histoire. |
| 2) | Le ou la relationniste | Cet élève montre les liens entre l'histoire et le monde extérieur. |
| 3) | Le ou la spécialiste de vocabulaire | Cet élève trouve la définition des mots difficiles ou intéressants, puis les partage. |
| 4) | L'artiste | Cet élève dessine les actions de l'histoire. |
| 5) | Le ou la détective | Cet élève fait des recherches sur Internet sur des sujets intéressants dans l'histoire. |
| 6) | Le directeur ou la directrice de la discussion | Cet élève pose des questions sur l'histoire. |

Par ailleurs, dans les salles de classe de français de base, on suggère fortement de distribuer des fiches qui donnent des exemples du vocabulaire à utiliser pour chacun des rôles.

E. Les chansons

Les chansons françaises jouent un rôle important dans l'apprentissage de cette langue. Elles donnent vie aux concepts et à la langue, de façon agréable et naturelle. De plus, elles sont une importante source de culture pour les classes de langue seconde.

Il existe une grande sélection de chansons françaises (voir l'annexe F.) dans laquelle les enseignants peuvent puiser. La sélection se fera en fonction du lien qui existe entre la chanson et le domaine d'expérience à l'étude, et aussi en fonction de son attrait pour les élèves de cet âge.

Selon l'activité choisie par l'enseignant, la chanson peut servir à :

- * présenter un nouveau thème
- * exposer les élèves à une langue riche
- * développer la capacité à comprendre ce qui se dit
- * aider les élèves à apprendre le débit naturel et rythmique de la langue
- * renforcer le vocabulaire ou les structures, par la répétition
- * réviser la matière déjà étudiée
- * servir de modèle de rédaction pour les élèves
- * exposer les élèves à la culture française
- * motiver les élèves et les inciter à apprendre le français

Dans certains cas, on ne fera écouter la chanson qu'une fois ou deux, pour la faire connaître aux élèves, tandis que dans d'autres, on la leur fera apprendre pour qu'ils puissent la chanter.

Voici maintenant quelques stratégies que vous pourrez utiliser pour exploiter des chansons.

- Faites écouter la chanson en vous servant d'éléments visuels pour faciliter la compréhension des mots clés.
- Demandez aux élèves de mettre en avant les éléments visuels lorsqu'il en est question dans la chanson.
- Donnez-leur le texte de la chanson dans lequel vous aurez omis certains mots de vocabulaire que les enfants devront noter en écoutant la chanson.
- Donnez-leur le texte de la chanson, découpé en lignes ou en couplets, et demandez-leur de les remettre dans l'ordre en écoutant la chanson.
- Faites écouter la chanson aux élèves dans le but de les amener à répondre aux questions du type *Qui? Quoi? Où? Pourquoi?*

Les chansons

- Cherchez les mots amis et les mots déjà connus.
- Choisissez quelques structures/mots/expressions clés dans la chanson. Lorsque les élèves les entendent, ils doivent frapper des mains, claquer des doigts ou compter le nombre de fois qu'ils les entendent.
- Créez une nouvelle chanson en remplaçant des mots clés.
- Frappez des mains au rythme de la chanson ou des syllabes des mots.
- Chantez la chanson en ajoutant des actions.
- Créez une danse pour aller avec la chanson.
- Parlez des sentiments évoqués par la chanson.
- Créez une affiche, un griffonnage, un dessin, une peinture ou une sculpture pour représenter la chanson.
- Demandez à chaque élève de créer une illustration qui va avec la chanson. Affichez-les afin de composer un collage qui représente la chanson.
- Demandez aux élèves de noter tous les mots de vocabulaire qu'ils peuvent identifier dans la chanson et faites-leur réécrire la chanson comme activité avec toute la classe.
- Choisissez des chansons qu'il est possible de mimer ou de jouer. Cela aidera les enfants à se souvenir des mots et de leur signification.
- Invitez les élèves à créer une strophe en utilisant la chanson comme modèle.

Les stratégies ci-dessus montrent clairement que les enseignants qui ne savent ni chanter ni danser peuvent malgré tout offrir de belles expériences d'apprentissage aux enfants par la musique. Les chansons peuvent également constituer un moyen d'intégrer le français de base au programme de musique de l'école. Discutez de la possibilité de faire répéter les chansons françaises que vous avez choisies par l'enseignant de musique. (À cette fin, vos bibliothécaires ont une collection de CD de musique contemporaine francophone pour vous aider à illustrer et à exploiter certains domaines de notre programme d'études. La liste des CD reçus se trouve dans l'annexe F.)

F. Les jeux

Les jeux constituent l'un des moyens les plus naturels d'établir un contexte de communication avec les enfants. Il existe des critères importants dont vous devez tenir compte dans le choix d'un jeu : le jeu doit être agréable, l'utilisation de la langue doit en faire partie intégrante, et tous les élèves doivent y participer durant tout le temps de l'activité.

Les meilleurs jeux sont ceux dont les règles et les explications sont les plus simples. Les jeux devront s'intégrer naturellement au cours et dériver des sujets et du vocabulaire du thème à l'étude. Ils devraient rarement être isolés ou constituer des événements isolés.

Le livret *Les Franfolies* du Ministère constitue une mine précieuse de jeux. En outre, de nombreuses maisons d'édition en offrent toute une gamme. L'enseignant d'éducation physique pourrait aussi vous donner des idées, et il pourrait y avoir des possibilités d'intégration à exploiter.

Voir l'annexe H pour des jeux de révision pour commencer l'année scolaire.

G. La technologie

Le rôle de l'ordinateur dans la classe de français de base

La technologie joue un rôle important dans nos vies autant à la maison qu'à l'école. Elle a certainement un rôle à jouer dans la classe de français de base. Avant de commencer tout projet en ligne, les enseignants doivent s'assurer que les élèves consultent des sites Internet dignes de confiance, que les élèves comprennent les principes de la sécurité sur Internet, et que les parents ont donné leur permission avant de laisser les élèves partager des renseignements personnels en ligne. (Pour consulter les directives du Ministère sur la création d'un site Internet et les bordereaux de permission pour les parents, visitez la section de soutien technique du document « Journey On » du Ministère sur le site :

http://www.edu.pe.ca/journeyon/tech_support_pages/GuidelinesforSchoolWebPages.html

Le matériel authentique

Il peut être difficile de trouver du matériel authentique en français dans un milieu où les francophones sont minoritaire. De plus, il arrive souvent que la ressource, une fois trouvée, soit trop dispendieuse pour en fournir un exemplaire à toute la classe. En outre, le matériel imprimé devient souvent assez rapidement désuet. Maintenant, grâce à Internet, les élèves et les enseignants de français de base peuvent accéder instantanément à une grande variété de matériel original en ligne.

L'acquisition de compétences en communication

L'enseignant devrait encourager les élèves à s'envoyer (et à lui envoyer) des courriels en français afin qu'ils puissent acquérir des aptitudes ayant trait à la communication en français. Les enseignants peuvent envoyer un courriel aux élèves pour leur poser « la question de la semaine », et demander aux élèves de leur répondre. Les enseignants peuvent également organiser des échanges de courriels entre des écoles. Les élèves peuvent poser des questions aux élèves d'une autre école sur des sujets familiers, et discuter d'un thème commun qu'ils étudient. Les élèves peuvent chercher encore plus loin et trouver un correspondant en ligne qui parle français avec qui ils peuvent correspondre.

Des formats variés

Les ordinateurs permettent aux élèves de s'essayer à différents formats de présentation. Auparavant, les élèves créaient souvent des affiches ou présentaient oralement leurs projets de fin d'unité. Les élèves peuvent maintenant utiliser les ordinateurs pour créer des pages Internet, des diaporamas, des graphiques, etc. Les élèves peuvent utiliser des dessins pour composer des collages (disponibles sur le lecteur R) ou aller trouver des images en ligne pour personnaliser leur travail.

Les traductions automatiques

Inévitablement, certains élèves vont essayer de remettre un projet qu'ils ont réalisé en utilisant un logiciel de traduction automatique en ligne. L'enseignant devrait profiter de l'occasion pour enseigner aux élèves l'importance de faire son propre travail, et expliquer la raison pour laquelle les logiciels de traduction automatique sont si peu performants, à savoir le manque de contexte. Le logiciel prend un texte et le traduit mot pour mot sans faire attention au contexte. Les enseignants peuvent expliquer aux élèves que c'est la raison pour laquelle ils utilisent une approche communicative-expérientielle pour enseigner. Nous voulons utiliser le français dans un contexte significatif. L'apprentissage de 50 mots de vocabulaire par coeur ne sert à rien si nous ne pouvons pas ensuite utiliser ces mots en contexte pour nous exprimer.

Un des plus grands avantages qu'il y a à utiliser les ordinateurs dans la classe de français de base, c'est qu'ainsi nous pouvons sensibiliser les élèves à l'existence et à la prévalence du français à l'extérieur de la classe. Rien que pour profiter de cet avantage, cela vaut la peine d'intégrer l'informatique à l'enseignement du français langue seconde.

H. La préparation et la présentation des projets finals

Lorsque les élèves auront participé à un nombre suffisant d'activités pour acquérir les connaissances et les compétences requises pour terminer leur projet final, il faudra se concentrer sur la préparation de ce projet. Par leur nature, certains projets conviennent mieux au travail individuel tandis que d'autres se prêtent mieux au travail effectué deux par deux ou en petit groupe. Bien que la décision finale pour ce qui est du choix des thèmes revienne à l'enseignant, il est important de maintenir un certain équilibre entre le nombre de travaux réalisés individuellement, à deux ou en groupes tout au long de l'année.

Avant même que les élèves commencent à travailler sur leur projet, on recommande de leur montrer à nouveau le modèle qui leur avait été présenté au début du thème, et de le laisser bien en vue pour qu'ils puissent le consulter. Il faudra, par ailleurs, discuter avec eux des paramètres, des attentes et des critères d'évaluation. Au niveau intermédiaire, il est souvent utile de remettre aux élèves une liste de vérification à laquelle ils pourront se référer lorsqu'ils penseront avoir terminé leur projet. Le temps accordé à la préparation du projet en classe dépendra tout naturellement de la complexité de la tâche à accomplir. Vous devriez toutefois, chaque fois qu'il est possible de le faire, leur faire terminer le travail qui peut être réalisé à la maison (comme les illustrations) pour réserver les périodes de cours à l'élément langagier du projet, qu'il s'agisse d'oral ou d'écrit. Au niveau intermédiaire, on s'attend à ce qu'un projet moyen nécessite environ quatre périodes de cours, mais cela peut varier.

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de laisser les élèves présenter leurs projets. Premièrement, la présentation d'un travail devant un auditoire renforce le fait que le français est un moyen de communication. Deuxièmement, cela permet aux élèves de se servir des connaissances nouvellement acquises, et cela leur permet aussi de ressentir un sentiment d'accomplissement. Ce sentiment de fierté sera d'autant plus fort en particulier si, durant l'année scolaire, les élèves ont eu un auditoire varié, comme leurs camarades de classe, des élèves d'autres classes et des invités. Troisièmement, les présentations orales des projets servent à développer des compétences orales. Enfin, la présentation des projets offre à l'enseignant l'occasion d'évaluer les habiletés orales des élèves.

Ces présentations n'ont toutefois pas que des avantages puisqu'elles demandent beaucoup de temps, surtout pour les classes comptant de nombreux élèves. Bien qu'il s'agisse là d'une préoccupation véritable, il existe un certain nombre de moyens de remédier à ce problème. Tout d'abord, assurez-vous que certains des projets que vous donnez durant l'année sont des travaux à faire à deux ou en groupe, vous réduirez ainsi grandement le temps de présentation par rapport aux travaux individuels. Vous pouvez aussi demander à vos élèves de ne présenter qu'une ou deux parties de leur travail, vous pourrez ainsi également gagner du temps. Par exemple, si les élèves ont préparé un cahier sur leurs passe-temps préférés, vous pourriez leur demander de ne parler que d'un passe-temps ou deux. Le fait que les autres élèves ne soient alors que des observateurs passifs inquiète souvent les enseignants. Il est possible de remédier à ce problème en leur faisant remplir des grilles de compréhension durant les présentations. Par exemple, si les

La préparation et la présentation des projets finals

élèves assistent à une présentation sur les sports, ils pourront remplir un questionnaire comme celui-ci :

Élève	Sport	Équipement	Site sportif	Un autre fait
Paul				
Lucy				

Les élèves devraient remplir ce formulaire et le remettre à leur professeur à la fin du cours. Une telle mesure assure leur participation active, et contribue du même coup à développer davantage leur compréhension orale. Vous pouvez aussi gagner du temps en demandant aux élèves de faire leurs présentations devant des petits groupes, ce qui permettrait d'avoir quatre ou cinq présentations simultanément. Cette solution présente cependant un désavantage car l'enseignant ne peut les entendre toutes.

Compte tenu de la valeur des présentations orales en français, on encourage les enseignants à essayer d'appliquer ces suggestions dans l'espoir qu'ils en trouveront une qui conviendra à leur situation propre .

3.4.5 Étape post-activités - Réflexion et autoévaluation

La composante « formation langagière générale » du programme d'études multidimensionnel s'intègre à l'ensemble de l'unité par le biais de discussions et de réflexions dirigées par l'enseignant sur la nature de la langue, l'apprentissage linguistique, les liens entre langue et la culture ainsi que sur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. C'est cependant à cette étape post-activités de l'unité que l'élément de formation langagière générale prend tout son sens. À la fin de chaque unité, il faut accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent prendre du recul et réfléchir à leur expérience d'apprentissage. Voici un certain nombre de stratégies que vous pourriez trouver utiles pour favoriser une réflexion fructueuse.

Questionner pour susciter la réflexion

Il pourrait être bon de débiter en organisant un remue-méninges pour toute la classe et en demandant aux élèves de se rappeler des principales activités auxquelles ils ont participé pendant l'unité. Les enseignants peuvent simplifier cette tâche en distribuant aux élèves une liste d'activités comportant des intrus, et en leur demandant d'indiquer celles auxquelles ils ont participé. Puis, en réponse à des questions fermées, les élèves indiqueront celles qu'ils ont particulièrement aimées, celles qu'ils ont trouvées plus faciles ou plus difficiles; ils pourront même les classer par ordre de préférence. La première étape consiste donc à amener les étudiants à se rappeler de ce qu'ils ont fait pendant l'unité, et à exprimer leur opinion face à ces activités.

Savoir reconnaître les nouveaux acquis

Pour favoriser une bonne réflexion, vous pourriez aussi amener vos élèves à reconnaître les progrès qu'ils ont réalisés durant cette expérience d'apprentissage. Vous devriez leur donner l'occasion de passer en revue les travaux qu'ils ont faits, et de décider de ce qu'ils veulent faire de leur projet final (exposition à l'école, portfolio de présentation, partage avec les parents). Il faut leur laisser le temps de s'émerveiller sur leurs réalisations.

Certains enseignants ont aussi signalé avoir remporté beaucoup de succès en faisant écrire aux élèves une lettre collective destinée aux parents dans laquelle ils décrivaient l'expérience vécue dans l'unité. Cette activité, de toute évidence, devrait se faire en anglais compte tenu du public cible, et elle servirait en quelque sorte à mettre un point final à cette expérience d'apprentissage.

Étape post-activités - Réflexion et autoévaluation

Autoévaluations

Pour aider les élèves à réfléchir individuellement à leur travail, on peut se servir d'un des forts nombreux modèles d'autoévaluation qui existent. La langue utilisée dans ces formulaires doit être simple pour que tous comprennent. Ces formulaires pourront être versées aux portfolios de présentation des élèves et être utilisées durant les rencontres individuelles avec les parents pour discuter des progrès et des efforts de leur enfant en français.

Discussion en anglais

Il y aura sans doute des aspects des stratégies et des relations entre les apprentissages que les enseignants voudront approfondir avec leurs élèves. Il pourrait être préférable d'en discuter en anglais. De courtes discussions, planifiées, sur un nouveau concept ou un point de grammaire, par exemple, peuvent souvent faire progresser l'apprentissage, et elles contribuent à la formation générale des apprenants.



3.5 Évaluation

3.5.1 Évaluation : Définition et principes

L'évaluation est un processus systématique de cueillette d'informations sur la croissance et l'évolution d'un élève qui se fait au moyen de toute une gamme d'outils d'évaluation, et qui est suivie de l'interprétation de ces informations. Elle permet ensuite de poser un jugement sur les progrès de l'élève ainsi que sur l'efficacité des activités et du matériel d'apprentissage. En tant que telle, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage, et elle fournit des renseignements utiles aux enseignants, aux élèves, aux parents et aux administrateurs.

Le développement et la mise en œuvre de l'élément évaluation sont essentiels pour le succès de tout programme, et ils devraient respecter les principes généraux suivants :

- L'évaluation est un processus continu qui permet de recueillir des informations de façon systématique, toute l'année durant.
- Les activités d'évaluation reflètent les activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage.
- Les critères d'évaluation reposent sur les objectifs du programme.
- L'évaluation doit se faire en collaboration avec les enseignants et les élèves. Les jeunes ont aussi un rôle important à jouer pour contrôler leur propre apprentissage et leur propre évolution. Les élèves doivent aussi être conscients de la raison d'être des procédures d'évaluation, du moment où elle se fait et de la façon dont elle se fait.
- Les activités d'évaluation devraient avoir lieu dans le contexte d'activités significatives qui correspondent à la façon dont on enseigne aux élèves.
- Les directives pour accomplir les tâches communicatives sont claires, concises et précises.
- Plus les formes d'évaluation seront variées, plus il y aura de chances que l'évaluation permette d'établir le profil réel de l'étudiant. Pour obtenir une évaluation juste de l'apprentissage des élèves, les enseignants voudront évaluer les divers aspects de leur rendement.
- L'évaluation fait partie intégrante du processus de prise de décision en matière de pédagogie.

Lorsqu'on prend des décisions relatives à l'évaluation dans le contexte du programme de français de base au niveau intermédiaire, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'un programme d'études multidimensionnel qui comporte quatre composantes, soit : la communication / expérience, la culture, la langue et la formation langagière générale. On a identifié des résultats d'apprentissages (objectifs) généraux et spécifiques pour chaque composante. Ces objectifs constituent non seulement la base de nos activités d'enseignement, mais aussi celle de nos activités d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage d'un enfant doit donc être complète, et elle doit tenir compte de son évolution dans chaque domaine du

programme d'études. Les changements apportés au processus d'enseignement/apprentissage du français de base appellent tout naturellement des changements au niveau du processus d'évaluation. Les techniques d'évaluation doivent être choisies de façon à refléter clairement notre orientation en matière de communication et d'approche centrée sur l'apprenant.

3.5.2 Stratégies d'évaluation

Dans le contexte d'un programme d'études multidimensionnel, en matière d'évaluation, il faut adopter une approche globale qui soit à la fois formative et sommative. Penchons-nous maintenant sur la distinction qui existe entre ces deux types d'évaluation.

Évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue de façon continue, durant le processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet de mesurer les progrès des élèves, de déceler leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que de donner de l'information aux étudiants et aux enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement. À la suite de cette évaluation, l'enseignant peut féliciter les élèves de leurs succès et discuter des faiblesses qu'il a relevées. L'éducateur peut alors modifier son enseignement en fonction des besoins des étudiants. Ces derniers bénéficient ainsi d'une orientation pour leur apprentissage futur, et se trouvent encouragés à assumer la responsabilité de leurs propres progrès.

L'évaluation formative peut consister en une évaluation par l'enseignant, en une autoévaluation ou en une évaluation par les pairs. On fait alors souvent appel à des techniques et à des stratégies comme l'observation des élèves par l'enseignant, les grilles d'appréciation, les questionnaires ainsi que des tâches qui ressemblent beaucoup aux activités exécutées en classe. En fait, l'évaluation formative est si étroitement liée aux activités de la classe que, dans certains cas, les élèves ne s'apercevront pas qu'ils sont évalués.

L'association canadienne des enseignants de langues secondes (ACPLS /CASLT) a initié un projet pancanadien à la fin des années 90, et a créé des prototypes d'instruments d'évaluation formative dans le contexte de l'approche communicative / expérientielle. Le document pour le niveau intermédiaire, L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde (1996) était acheté pour chaque enseignant et chaque enseignante à ce niveau là. En 2007, une nouvelle copie du document a été envoyée à la bibliothèque de chaque école. C'est une ressource précieuse que l'on pourrait facilement adapter à divers besoins.

Évaluation

Lorsqu'on procède à une évaluation formative, on veut pousser et non simplement confirmer l'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, il faut :

1. comprendre et formuler *avant d'enseigner* les résultats d'apprentissage que les élèves doivent atteindre;
2. fournir les résultats d'apprentissage aux élèves, *dans des termes qu'ils comprennent*, dès le début du processus d'enseignement et d'apprentissage;
3. faire sien le processus d'évaluation de sorte à transformer ses attentes en des exercices d'évaluation et des procédures de notation *qui reflètent exactement les réalisations des élèves*;
4. utiliser les évaluations en classe pour *renforcer la confiance en soi des élèves* en tant qu'apprenants et les aider à prendre leur propre apprentissage en main de sorte à jeter les bases d'un apprentissage continu;
5. transformer les résultats des évaluations en classe en *rétroaction descriptive* fréquente (plutôt qu'en rétroaction appréciative) pour les élèves, afin de leur fournir des conseils précis sur la façon de s'améliorer;
6. *adapter les directives* constamment en fonction des résultats obtenus aux évaluations en classe;
7. amener les élèves à *procéder régulièrement à leur autoévaluation* en fonction des mêmes normes de sorte qu'ils perçoivent leur progression et qu'ils sentent qu'ils sont responsables de leur réussite;
8. inciter activement les élèves à *communiquer* avec leur enseignant et les membres de leur famille relativement à leurs réalisations et à leurs progrès.¹

Évaluation sommative

Cette forme d'évaluation se fait plus généralement à la fin d'une unité et comprend, d'habitude, le projet final d'un thème. Elle a pour but principal d'évaluer ce qui a été acquis durant une période donnée par rapport aux objectifs du programme. On résume ensuite l'information recueillie, puis on en fait part aux élèves, à leurs parents et aux éducateurs. C'est un jugement posé sur la compétence globale d'un étudiant.

Compte tenu de l'objectif ainsi visé, il faut distinguer les différences qui existent entre les évaluations formatives et sommatives. Tout d'abord, dans les évaluations sommatives, les étudiants sont conscients du fait qu'ils sont évalués. Deuxièmement, la tâche d'évaluation est la même pour tous les élèves d'une classe, et les critères de réussite sont également identiques. En dernier lieu, l'évaluation sommative permet de mesurer le niveau d'apprentissage atteint par rapport aux résultats attendus.

¹ Traduit de Assessment crisis : The Absence of Assessment FOR Learning, Richard J. Stiggins, Phi Delta Kappan, June 2002.

On peut dire que **l'évaluation formative est l'évaluation pendant (et pour) l'apprentissage** tandis que **l'évaluation sommative est l'évaluation de l'apprentissage**.

Même s'il arrive que certaines tâches d'évaluation soient les mêmes, qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative, il est important de se rappeler que la principale différence réside dans le *but* de l'évaluation.

3.5.3 Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Il est aussi important de faire preuve de créativité dans les techniques d'évaluation que dans l'enseignement!

Plus les outils d'évaluation dont nous nous servons pour mesurer les progrès des élèves sont variés, plus le portrait que nous obtiendrons de chacun sera complet et précis. Les pages suivantes, qui portent sur les divers outils d'évaluation, illustrent bon nombre des possibilités d'évaluation des élèves dans le contexte d'un programme d'études multidimensionnel pour le français de base. On encourage les enseignants en à en utiliser un aussi grand nombre que possible pour s'assurer que leurs évaluations reflètent bien toute l'étendue de l'apprentissage réel des élèves.

A. Observation

Tous les jours, en salle de classe, on peut obtenir des renseignements sur la participation et sur l'intérêt que témoignent les étudiants ainsi que sur leur rendement dans des domaines tels que la communication. On recommande donc fortement que l'observation serve d'important outil d'évaluation dans le cadre de l'évaluation formative. On encourage les enseignants à mettre au point des méthodes pratiques qui leur permettront de recueillir ces précieux renseignements.

Tout ce qui se passe dans la salle de classe offre une FENÊTRE sur l'apprentissage de l'enfant!

On conseille donc aux enseignants de se servir de listes de contrôle qui se sont avérées relativement utiles dans de nombreuses salles de classe de français de base du niveau intermédiaire. Comme on le mentionne dans le Syllabus d'évaluation de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, «systematic observation checklists can serve a wide variety of purposes in the classroom : to register the attainment of specific objectives or to record when certain activities or assignments have been satisfactorily completed by each student; to keep track of the amount and quality of in-class participation of individual students; to rate informally the

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

quality of their oral French during activities; to record levels of enjoyment, ... and so on.» (p. 13).

Comme les cours de français de base sont relativement courts et souvent très occupés, les listes de contrôle doivent être conçues de manière à ne mettre l'accent que sur quelques points précis à la fois. La liste de contrôle peut n'être remplie que pour trois ou quatre élèves choisis à l'avance chaque jour, jusqu'à ce que toute la classe y passe. Par ailleurs, il faut s'assurer d'avoir des échelles de notation aussi simples que possible. Voici des exemples de liste de contrôle qui conviendraient à une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire :

Exemples :

Liste de vérification

Activité : un jeu de rôles

Nom : _____

Date : _____

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| 1. Le message est clair: | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| 2. Le titre attire mon attention: | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| 3. Les phrases sont bien structurées: | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| 4. Le jeu de rôle est original. | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| 5. L'élève parle à voix haute. | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |
| 6. L'élève parle avec une voix expressive. | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non |

Une grille d'observation

Nom	Peut répondre à des questions personnelles	Montre de l'intérêt pour les activités faites en classe	Tente d'utiliser la langue

Échelle : 1
 Pas vraiment

 2
 De façon satisfaisante

 3
 Dans une grande mesure

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Une grille d'appréciation est un instrument de mesure qui ressemble à une liste de vérification à laquelle s'ajoute une échelle d'appréciation. (Quand on utilise une échelle d'appréciation numérique, l'outil s'appelle une rubrique. On parlera davantage des rubriques dans les prochaines pages.) Cet outil est plus détaillé qu'une grille d'observation. Voici un exemple de grille d'appréciation qui conviendrait à une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire :

Une grille d'appréciation (pour un jeu de rôles)

Nom : _____

Date : _____

Les critères			
Format: écrire un scénario d'au moins 15 lignes, avec un narrateur et 2 personnages	<input type="checkbox"/> Excellent <ul style="list-style-type: none"> • On a écrit un scénario de 15 lignes. • On a un narrateur et 2 personnages. 	<input type="checkbox"/> Satisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On a écrit un scénario de 10 à 15 lignes. • On a un narrateur et 2 personnages. 	<input type="checkbox"/> Insatisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On a écrit un scénario de 9 lignes ou moins. • On a un narrateur et 2 personnages.
Les effets sonores :	<input type="checkbox"/> Excellent <ul style="list-style-type: none"> • On a utilisé des effets sonores originaux. 	<input type="checkbox"/> Satisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On n'a utilisé que des effets sonores du lexique. 	<input type="checkbox"/> Insatisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On n'a pas utilisé d'effets sonores.
Le ton de voix :	<input type="checkbox"/> Excellent <ul style="list-style-type: none"> • Tous les membres du groupe ont parlé d'une voix expressive. 	<input type="checkbox"/> Satisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • Un ou deux membres du groupe ont parlé d'une voix expressive. 	<input type="checkbox"/> Insatisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • Personne n'a parlé d'une voix expressive.
Les gestes :	<input type="checkbox"/> Excellent <ul style="list-style-type: none"> • On a fait des gestes expressifs. 	<input type="checkbox"/> Satisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On a fait des gestes, mais pas très expressifs. 	<input type="checkbox"/> Insatisfaisant <ul style="list-style-type: none"> • On n'a pas fait de gestes.

B. Activités en classe

Pour évaluer au plus juste l'apprentissage des étudiants, les éducateurs voudront mesurer les divers aspects du rendement de leurs élèves, dans la langue seconde, tout au long de l'unité. Comme on encourage le développement langagier en classe selon une approche intégrée qui permet aux élèves de développer les quatre habiletés afin d'améliorer leur compréhension, et qui leur permet de devenir de bons communicateurs dans la langue seconde, la stratégie d'évaluation la plus efficace pour mesurer leurs progrès consiste souvent à adopter des activités semblables aux activités faites en classe. Pour l'évaluation, il faudrait profiter d'activités répétées qui permettent aux élèves de prouver leurs habiletés en matière de compréhension et de production. On jugera de la qualité du rendement des étudiants durant ces activités en déterminant clairement les critères et les facteurs de pondération que l'on utilisera et qui permettront ensuite aux enseignants de noter le niveau atteint par les élèves dans leur apprentissage. Pour procéder à l'évaluation, il est important de choisir un échantillon représentatif des activités effectuées en classe. L'enseignant pourra se servir de telles évaluations formatives pour déterminer ce qu'il doit revoir en classe ou quel étudiant particulier a besoin d'aide supplémentaire.

C. Projets finals

Le processus d'enseignement dans une salle de classe communicative/expérientielle atteint son point culminant au moment de l'exécution d'une tâche : le projet final. Ce dernier permet aux élèves de montrer leur habileté à communiquer en français, oralement, par écrit ou les deux. Par conséquent, ces projets constituent d'excellentes occasions d'évaluation sommative. Avant d'annoncer le projet final, il faut définir clairement les critères d'évaluation qui seront utilisés pour évaluer tous les élèves par rapport à une norme constante. Aussi, il est primordial d'en faire part aux élèves.

D. Tests en classe²

On s'est toujours servi des tests papier-crayon dans les cours de français de base pour mesurer l'apprentissage des étudiants, et ces tests ont encore leur place dans un programme d'études multidimensionnel pour autant qu'ils soient conçus pour mesurer la nature véritable de la compétence dans la langue seconde.

On avait généralement recours aux tests traditionnels à la fin d'une unité de travail pour voir dans quelle mesure les élèves avaient réussi à maîtriser certains points particuliers de la langue. Ces tests ne portaient souvent que sur des points de grammaire précis, sur des mots de vocabulaire ou des phrases simples. Dans la plupart des cas, ces tests avaient très peu à voir avec la communi-

²

Adapté de R. Ullman, *Evaluating for Communication: A Handbook for FSL Teachers*, 1990

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

cation authentique naturelle dans un contexte significatif. Par conséquent, comme nous nous efforçons de fournir toute une variété d'expériences d'apprentissage qui favorisent le développement des habiletés de communication chez nos élèves, nous avons pour second défi de trouver des tests appropriés à cette communication. Les petits tests en classe qui serviront tout au long de l'unité en tant qu'outils d'évaluation formative, peuvent être utiles pour mesurer les progrès des élèves et pour adapter notre enseignement avant que les élèves n'atteignent le point culminant de l'unité, à savoir la création du projet final.

Lorsqu'ils conçoivent des tests papier-crayon pour le programme de français de base au niveau intermédiaire, les enseignants doivent commencer par revoir les aspects importants suivants de leur enseignement :

- a) Quels sont les objectifs de cette unité? (objectifs en matière de communication : les quatre habiletés; les objectifs linguistiques, les objectifs culturels et les objectifs de formation langagière générale)
- b) De quels genres de contextes me suis-je servi dans les diverses activités d'apprentissage? (par ex. : sur le thème du restaurant, il pourrait avoir fallu décrire un restaurant populaire dans la ville, fournir des descriptions des meubles et du décor, concevoir le plan d'affaires d'un nouveau restaurant, avec création d'une affiche pour montrer le décor, etc.)
- c) Quelles sont les activités d'apprentissage auxquelles mes élèves ont participé?

Le fait de réfléchir à ces éléments de notre enseignement devrait faire naître des idées sur la nature et le contenu des tests à élaborer. Il est également important de **s'assurer que le temps consacré au développement de l'habileté à tester reflète l'importance qu'on y accorde dans l'évaluation** en termes de pourcentage; en d'autres termes, si l'on a passé la moitié du temps à écouter des bandes sonores ou l'enseignant, la moitié du test devrait évaluer la compréhension orale.

Étant donné la nature de l'approche communicative/expérientielle de l'enseignement, les enseignants doivent aussi tenir compte des concepts de contextualisation et de personnalisation lorsqu'ils préparent des tests. Le matériel employé devrait être placé dans un contexte ou un scénario relié au thème à l'étude. Dans la mesure du possible, les exemples devraient aussi être reliés aux élèves, à leur vie et à leurs centres d'intérêt.

E. Autoévaluation

Dans le contexte du programme d'études multidimensionnel en français de base, on considère les autoévaluations des élèves comme étant des « compléments précieux aux observations de l'enseignant, aux remarques, et aux résultats des tests » (Traduit de Evaluation Syllabus, NCFS, 1990). En leur donnant l'occasion de s'autoévaluer, on permet aux élèves de juger eux-mêmes de leur rendement et de planifier leur amélioration. Les autoévaluations servent de guide pour comprendre et améliorer les stratégies et les habiletés d'apprentissage, et elles aident les élèves à mesurer la portée de ce qu'ils ont appris. Par conséquent, cet outil est très formateur par nature puisqu'il a pour but principal de faciliter et d'améliorer l'apprentissage. Cette pratique a pour autres avantages de favoriser une plus grande participation à son propre apprentissage et d'inculquer le sens de la responsabilité à l'endroit de ses propres progrès; ces aspects sont tout à fait en rapport avec l'élément de formation langagière générale de notre programme. Les techniques d'autoévaluation revêtent une importance particulière lorsqu'on souhaite évaluer les objectifs du programme qui font partie des domaines culturels et affectifs comme l'intérêt face à l'étude du français, la confiance en soi des élèves, la capacité de prendre des risques, le travail en collaboration, etc. **On recommande donc très fortement de donner aux élèves l'occasion de s'autoévaluer régulièrement dans les cours de français de base.**

Dans une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire, les activités d'autoévaluation se présenteront la plupart du temps sous forme d'échelles de notation et de discussions incitant les élèves à réfléchir, et dirigées par les enseignants. Ces derniers pourront facilement préparer des *échelles de notation* (des fiches d'autoévaluation), et ils s'en serviront pour guider les élèves à évaluer eux-mêmes leur rendement, leur intérêt et leur attitude face à l'apprentissage du français. Les éducateurs pourront préparer une série d'énoncés que les élèves noteront en fonction d'une échelle à trois ou cinq niveaux. Voici un exemple d'échelle de notation simple qui pourrait servir à la fin d'une unité sur l'alimentation :

	un peu	assez bien	très bien
Je peux décrire mon sandwich.			
Je peux nommer des aliments que je n'aime pas.			
Je peux chanter une chanson en français.			
Je peux lire un menu en français.			
J'ai aimé cette unité.			
J'aime parler français.			

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

d'abord le faire lorsque les élèves terminent des activités en petits groupes. À la fin de chaque activité, ils peuvent remettre un court questionnaire à leurs élèves pour leur demander d'indiquer dans quelle mesure les membres du groupe ont bien travaillé durant cette activité. En voici un exemple :

	un peu	assez bien	très bien
Notre groupe a parlé français.			
Notre groupe a fini l'activité.			
Chaque personne a participé.			
Je suis content(e) de notre groupe.			

La seconde occasion se présente à la fin de chaque thème, lorsque les étudiants présentent leurs projets finals à la classe. On peut inviter les élèves à faire part de leurs commentaires, à dire, par exemple, quels aspects de la présentation ils ont aimés. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce document, l'évaluation par les pairs durant les présentations permet aux élèves d'écouter plus activement. Ce dernier point illustre les liens étroits qui existent entre le processus d'apprentissage et le processus d'évaluation.

G. La rubrique

La rubrique est un outil d'évaluation flexible qui énumère les différents aspects d'un travail, ou « ce qui compte ». Les rubriques contiennent certains éléments :

- un objectif, une compétence, un comportement ou une attitude (par ex. « la langue »);
- les objectifs, les compétences, le comportement ou l'attitude contiennent un nombre de composantes. Par exemple, dans la création d'un menu, « la langue » peut faire allusion à l'usage de verbes à l'infinitif ou des articles partitifs, et à un vocabulaire approprié.

La rubrique s'adapte à tous les types d'apprentissage. Les rubriques doivent être à la disposition des élèves dès les premières étapes d'une unité ou d'une leçon. Les enseignants devraient créer et distribuer les rubriques pour une tâche particulière avant de concevoir l'activité qui s'y rapporte parce que le contenu guidera la planification de la leçon. La rubrique informe les élèves des objectifs de la leçon et des attentes de l'enseignant, en plus de laisser les élèves prendre en main la responsabilité de leur propre apprentissage. La liste de contrôle (une grille d'accompagnement) fondée sur les critères de la rubrique qui sera donnée aux élèves, les aidera à surveiller leurs propres progrès au cours de leur travail.

Le langage de la rubrique doit être clair et facile à comprendre par les élèves. Une fois que le travail des élèves a été évalué à l'aide de la rubrique, les élèves ont une idée claire des domaines dans lesquels ils doivent s'améliorer.

Lorsqu'on crée des rubriques, il faut garder les choses suivantes en tête.

- Une rubrique fournit des critères pour évaluer un travail, et elle précise ces critères.
- Normalement, une rubrique prend la forme d'une grille, qui comprend, sur l'axe vertical, les différents aspects d'un travail et, sur l'axe horizontal, des détails relatifs à ces différents aspects.
- Le mieux est d'avoir entre 3 et 5 critères au maximum. Voici des exemples de quelques critères possibles.
 - ▶ Épellation
 - ▶ Mécanismes (ponctuation, emploi de la majuscule)
 - ▶ Clarté du but
 - ▶ Structure des paragraphes
 - ▶ Vocabulaire, syntaxe et style
 - ▶ Effort
 - ▶ Techniques de présentation

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

- ▶ Organisation du matériel
 - ▶ Créativité
 - ▶ Présentation visuelle
 - ▶ Langage corporel
 - ▶ Portée de la voix
 - ▶ Développement des idées (détails et précisions)
- On veut fournir la rubrique aux élèves très tôt dans l'unité/leçon.
 - Il vaut mieux construire une rubrique avant de créer et de faire une activité parce que :
 - ▶ elle sert à planifier la leçon
 - ▶ cela aide à sensibiliser les élèves aux attentes de l'enseignant
 - ▶ cela fait porter la responsabilité de l'apprentissage (et même de l'évaluation) sur l'élève
 - Si l'on se sert des rubriques, les élèves ne peuvent plus dire " I didn't know what you wanted." ou "You never said we had to do that."
 - Pour bien comprendre les rubriques, les élèves eux-mêmes ont besoin de créer des rubriques. Les élèves s'intéressent plus à leur travail s'ils sont impliqués dans l'évaluation.
 - Au lieu de dire à un élève que sa réponse est correcte ou non, on évalue celle-ci en fonction d'une échelle.
 - Les parents (et les élèves) savent exactement à quoi l'enseignant s'attend.
 - Une rubrique aide l'enseignant à connaître les forces et les faiblesses des élèves et à faire de la planification.

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Exemples :

Une rubrique pour évaluer le théâtre de lecture (Phénomènes canadiens)

Les critères	3 points	2 points	1 point
Format: écrire un scénario de au moins 15 lignes, avec un narrateur et 2 personnages	On a écrit un scénario de 15 lignes. On a un narrateur et 2 personnages.	On a écrit un scénario de 10 à 15 lignes. On a un narrateur et 2 personnages.	On a écrit un scénario de 9 lignes ou moins. On a un narrateur et 2 personnages.
Les effets sonores :	On a utilisé des effets sonores originaux.	On n'a utilisé que des effets sonores du lexique.	On n'a pas utilisé d'effets sonores.
Le ton de voix :	Tous les membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	Un ou deux membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	Personne n'a parlé d'une voix expressive.
Les gestes :	On a fait des gestes expressifs.	On a fait des gestes, mais pas très expressifs.	On n'a pas fait de gestes.
Créativité et effort	Exceptionnel	Acceptable	Pas acceptable

La note : ___/15 (___%)

Si vous voulez, vous pouvez refaire votre scénario. Je l'évaluerai une 2^e fois.

Veillez cocher une des deux cases suivantes.

J'accepte cette note.

Je vais refaire mon scénario.

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Une rubrique pour évaluer un menu (Entrepreneurs en herbe)

Les critères	4 points	3 points	2 points	1 point
Langue	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire sans erreur.	Le groupe a utilisé: - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec 3 erreurs ou moins.	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec 3 à 5 erreurs.	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec plus de 5 erreurs.
Culture			Le groupe a bien représenté une culture dans leur menu.	La culture représentée dans le menu n'est pas évidente.
Communication	Le menu comporte une entrée, un plat principal, un dessert, et une recette secrète ainsi que d'autres choses supplémentaires .	Le menu comporte une entrée, un plat principal, un dessert, et une recette secrète.	Il manque un des éléments d'un menu.	Il manque plusieurs éléments d'un menu.
Stratégies	Le groupe a toujours utilisé le processus d'écriture et il a consulté des ressources.	Le groupe a souvent utilisé le processus d'écriture et il a souvent consulté des ressources.	Le groupe a quelquefois utilisé le processus d'écriture et il a quelquefois consulté des ressources.	Le groupe a peu utilisé le processus d'écriture et il a peu consulté des ressources.
Le menu	C'est beau avec beaucoup d'images et de couleurs, et c'est très bien organisé.	C'est beau avec quelques images, quelques couleurs, et c'est bien organisé.	Il y a très peu de couleurs et d'images. Il y a des problèmes d'organisation.	C'est fait en noir et blanc, sans images. Ce n'est pas bien organisé.

TOTAL : _____/18 (_____%)

J'accepte cette note.

Je veux améliorer ma note. Je vais refaire mon menu.

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Une rubrique pour évaluer un article de journal

Les critères	4 points	3 points	2 points	1 point
Langue	Le groupe a très bien utilisé le passé composé. Il n'y a que deux erreurs ou moins.	Le groupe a bien utilisé le passé composé mais avec quelques erreurs (3 à 4).	Le groupe avait de la difficulté avec le passé composé. Il y a 5 erreurs ou plus.	Le groupe n'a fait aucun effort pour se servir du passé composé.
Communication	L'article comporte un titre, le nom du journaliste ou l'origine de l'article, des détails importants et autres choses supplémentaires.	L'article comporte un titre, le nom du journaliste ou l'origine de l'article et des détails importants.	Il manque un des éléments d'un article.	Il manque plusieurs éléments d'un article.
Stratégies	Le groupe a toujours utilisé le processus d'écriture et il a consulté des ressources.	Le groupe a souvent utilisé le processus d'écriture et il a souvent consulté des ressources.	Le groupe a quelquefois utilisé le processus d'écriture et il a quelquefois consulté des ressources.	Le groupe a peu utilisé le processus d'écriture et il a peu consulté des ressources.
La culture			L'article parle d'un événement qui est lié à la culture française.	Le groupe n'a pas choisi un événement lié à la culture française.
Le titre	Il attire l'attention. Le Qui? et le Quoi? sont inclus.	Le Qui? et le Quoi? sont inclus.	Il manque soit le Qui? soit le Quoi?	Le Qui? et le Quoi? ne sont pas inclus.

TOTAL : _____/16 (_____ %)

J'accepte cette note.

Je voudrais améliorer ma note. Je vais refaire mon article.

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Une rubrique pour évaluer un pamphlet sur la mode

Les critères	3 points	2 points	1 point
Format: un pamphlet à 3 panneaux	On a créé un pamphlet à 3 panneaux.	On a essayé de créer un pamphlet (1 ou 2 erreurs)	On n'a pas fait de pamphlet.
Les groupes d'âge : le projet représente (avec des images) la mode des jeunes enfants, des ados, des adultes	Le projet représente les 3 groupes d'âge.	Le projet représente 2 groupes d'âge.	Le projet représente 1 groupe d'âge.
Les phrases : au moins deux phrases complètes sous chaque image	On a 2 phrases complètes sous chaque image.	On essaie d'écrire des phrases complètes, mais on fait quelques erreurs (1 à 3)	On n'essaie pas de faire des phrases complètes.
Le tissu : en coton, en nylon, en soie etc.	On mentionne au moins 3 tissus différents.	On mentionne 1 ou 2 tissus différents.	On ne mentionne pas le tissu.
Les motifs : à fleurs, à rayures, à pois etc.	On mentionne au moins 2 motifs.	On ne mentionne qu'un motif.	On ne mentionne pas de motifs.
Créativité et effort	Exceptionnel	Acceptable	Pas acceptable

La note: ___/18 (___%)

Si vous voulez, vous pouvez refaire votre pamphlet. Je l'évaluerai une 2^e fois.

Veillez cocher une des deux cases suivantes.

J'accepte cette note.

Je vais refaire mon pamphlet.

H. Le portfolio

Un portfolio est une collection de travaux de l'élève. Cela pourrait être une collection de travaux permettant de suivre la progression de l'élève tant au niveau de ses forces qu'au niveau des points à améliorer. Cela pourrait aussi être le travail dont l'élève est le plus fier. L'élève ou l'enseignant peuvent choisir les travaux à y inclure.

Il y a différents types de portfolio.

- Le portfolio d'apprentissage (aussi appelé le portfolio de travail, le dossier d'apprentissage, le dossier progressif)
- Le portfolio de présentation
- Le portfolio d'évaluation
- Le portfolio langagier

Pour mieux aider les élèves à identifier et à reconnaître leurs accomplissements en français, il est suggéré de commencer par le portfolio de présentation, car cela met en lumière leurs succès. Il est aussi moins compliqué comme point de départ pour l'enseignant qui utilise le portfolio comme outil d'évaluation pour la première fois. Une fois que l'enseignant et les élèves sont à l'aise avec le processus, ils peuvent entamer d'autres genres de portfolio.

L'organisation, la structure

Un portfolio est la vitrine des succès de l'élève. On y trouve les plus beaux travaux dont l'élève est le plus fier. Le portfolio n'est pas un sac à ordures dans lequel on jette les travaux. Il doit être structuré et bien organisé. Tout d'abord, il faut commencer par une table des matières car le lecteur doit être capable de savoir rapidement pourquoi un document a été choisi. Il faut indiquer la date de production de chaque document. Il faut prévoir un endroit particulier où l'élève, l'enseignant, le parent ou les pairs peuvent inscrire des commentaires. (En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage, il est souhaitable de pouvoir repérer facilement les points à améliorer et les accomplissements de l'élève.)

Des contenants possibles pour un portfolio

- | | |
|--|---------------------------------|
| ☞ un cartable | ☞ des chemises accordéon |
| ☞ un cahier spicilège (un « scrapbook ») | ☞ des pochettes de présentation |
| ☞ une chemise | ☞ un sac |
| ☞ une boîte | |

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Le contenu

Dans un portfolio, on peut inclure n'importe quelle trace des progrès de l'élève. Voici quelques exemples.

- des réalisations dans le cadre d'un projet
- un journal de bord
- des grilles d'autoévaluation
- des grilles de coévaluation
- des cassettes audio ou vidéo
- des disquettes
- des photographies
- des résultats d'entrevue
- des réalisations personnelles
- des réflexions et des commentaires
- des documents ou des mentions témoignant de formations/de cours antérieurs

Les étapes de la réalisation

Afin de réaliser un portfolio, l'élève doit suivre les étapes suivantes :

- La cueillette des documents
- La sélection parmi ces documents (Il faut sélectionner ceux qui correspondent davantage aux objectifs de départ.)
- La préparation du portfolio
- La présentation du portfolio

Les critères de réussite

Dans la mesure où le portfolio de présentation représente le meilleur travail de l'élève, l'évaluation du portfolio pourrait être un défi. L'élève doit être informé des critères de réussite pour l'évaluation du portfolio, qu'elle soit formative ou sommative.

À considérer :

- la présentation visuelle des documents
- l'organisation
- la pertinence des documents choisis
- la réflexion personnelle

Aux pages suivantes, vous trouverez un exemple de rubrique que l'enseignant pourrait utiliser pour évaluer un portfolio de présentation ainsi que des feuilles de travail des élèves et des exemples de correspondances avec des parents.

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Rubrique pour l'évaluation du portfolio de présentation

	4	3	2	1
L'organisation	Il y a une table des matières. Toutes les pages sont numérotées et datées.	Il y a une table des matières. Presque toutes les pages sont numérotées et datées.	Il y a une table des matières. Très peu de pages sont numérotées et datées.	Il n'y a pas de table des matières. Très peu de pages sont numérotées et datées.
La présentation visuelle		Le portfolio est personnalisé, avec beaucoup de belles images et de belles couleurs.	Le portfolio est personnalisé, mais avec très peu d'images ou de couleurs.	Aucun effort n'a été fait pour personnaliser le portfolio.
Le choix du matériel	L'élève a choisi soigneusement des travaux qui représentent, entre autres, sa meilleure note, une amélioration dans son travail ou un travail dont il est très fier.	L'élève avait de la difficulté à choisir des travaux, mais il/elle a fait un vrai effort.	L'élève a fait un effort minimal pour choisir des travaux.	Aucun effort n'a été fait pour choisir les travaux à inclure.
La réflexion personnelle	Le choix du matériel a été justifié avec clarté et précision.	Le choix du matériel a été justifié.		Le choix du matériel n'est pas justifié.

Note : _____/15 = _____%

J'accepte cette note.

Je n'accepte pas cette note. Je veux refaire mon travail pour améliorer ma note.

Grille d'accompagnement pour le portfolio de présentation

Nom : _____

- J'ai inclus une table des matières.
- Toutes mes pages sont numérotées.
- Toutes mes pages sont datées.
- J'ai personnalisé mon portfolio avec beaucoup de belles images et de bonnes couleurs.
- J'ai choisi des activités qui représentent mon meilleur travail, comme ma meilleure note, une amélioration dans mon travail ou quelque chose dont je suis très fier/fière.
- J'ai justifié mon choix de matériel avec clarté et précision.

Fiche d'autoévaluation sur le choix du matériel de l'élève

Mon choix de matériel

1. **Nom de l'activité :** _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que _____
_____.

2. **Nom de l'activité :** _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que _____
_____.

3. **Nom de l'activité :** _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que _____
_____.

Réponses possibles

J'en suis très fier/fière

C'est ma meilleure note

J'ai amélioré ma note

J'aime beaucoup _____

J'ai réussi à _____

J'ai utilisé les stratégies _____

J'ai tout compris

J'ai pris des risques

Il n'y a pas d'erreurs

Autre....

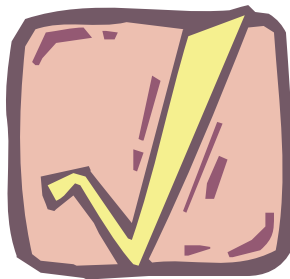
Autoévaluation

Choisis des réponses appropriées dans les colonnes de la page suivante.

A. Je suis capable de...

B. Mon défi est de...

C. Un moyen pour y arriver est de...



Utilise ces expressions pour faire ta propre autoévaluation.

A et B

C

<ul style="list-style-type: none">- parler français- faire des recherches en français- écouter le français- comprendre une vidéo- comprendre un CD- faire des efforts- écrire le français- faire des corrections- faire une autoévaluation- évaluer mes pairs- m'appliquer à la tâche- encourager les membres du groupe- respecter les membres du groupe- utiliser les stratégies- demander de l'aide- prendre des risques- utiliser un dictionnaire- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____	<ul style="list-style-type: none">- regarder/écouter :<ul style="list-style-type: none">- des mots amis- des mots importants- des mots déjà connus- les images- les actions - écouter: - le ton de voix<ul style="list-style-type: none">- l'intonation - utiliser un bon débit- parler davantage français en groupe/en classe/ à la maison- consulter les autres personnes- consulter l'enseignant- organiser mon travail- faire un plus grand effort- regarder la télé en français- écouter de la musique française- regarder un modèle- faire un brouillon- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____- _____
--	--

Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Portfolio Assessment - Core French

Dear parents/guardians and student(s),

This year, as part of the Core French program, I will be implementing the use of portfolio assessment. As we are just beginning our school year, I thought this would be an ideal time to explain what this is and what the potential benefits will be for parents, students and teachers alike.

A portfolio is a collection of work that the student has done in class. In French class, there are 4 skills areas in which the students are evaluated: written comprehension (reading), written production (writing), oral comprehension (listening) and oral production (speaking). A portfolio can contain work from each of these skills areas.

A portfolio represents what a student can do in French. It reflects and provides concrete evidence of the student's progress throughout the year. From the teacher's point of view, a portfolio is flexible and adaptable - the student and I can choose what work best represents him/her. From the student's point of view, a portfolio is an organized way for him/her to look at his/her work over time, and to reflect upon his/her own strengths and weaknesses. From the parents' point of view, a portfolio provides examples of what their child is currently doing in French class and what his/her level of success with this material is.

Students will still receive marks for unit tests, evaluation exercises, projects etc. - and I encourage them to strive for their personal best in everything they do. However, I think the real goal for the students is to look at their portfolios and use this information as feedback on their own progress and learning.

What can you, as students, do?

Take responsibility for your own learning. If you don't understand something, ask questions. If you do understand something, practice it so you get even better. Help a friend - it's good practice for you both. Take risks - give something a try. If you get it right, great! If you get it wrong, you learned something new! Respect others who are taking risks too, regardless of whether they get it right or wrong. Use strategies to help you in class - French involves listening and watching, so you really have to pay attention. Use your time wisely. Expect the best from yourself. Take pride in what you accomplish - if it's worth doing, it's worth doing well. Finally, be patient. Learning a new language takes time. You don't know everything in English and think how long you've been practising it!!

What can you, as parents, do?

Show an interest in what your child is doing in class. Ask questions - don't be shy, even if you don't know French yourself. In fact, students often get a real sense of confidence and empowerment from being able to teach their parents some new things. Encourage exposure to French at home - watch the hockey game in French for a change, read the French on the box of Froot Loops, listen to some French radio. You'll be surprised at what both you and your child will pick up.

Parents/guardians, I ask you to go over this letter with all of your children who are taking French this year. Also, in addition to their regular class scribbler, each student will need a small, three-ring binder or duo-tang to keep as their portfolio - please, no coil scribblers (we will be frequently adding and/or removing sheets). If they could have their portfolio scribbler/binder by the middle of September, that would be great.

If you have any questions about the portfolios or wish to discuss something else regarding Core French at our school, please feel free to contact me at the school.

Sincerely,

What can parents ask their children?

- ✓ What would you like to talk about with me? Why?
- ✓ How do you feel about your teacher? Your classmates? Why?
- ✓ How have you been behaving lately in class? Why?
- ✓ What are you the most proud of? Why?
- ✓ What are you having difficulty with? Why do you think that is?
- ✓ Tell me about what you find the easiest.
- ✓ Do you think you have improved? In what way?
- ✓ Why did you do well on _____?
- Why did you do poorly on _____?
- ✓ How are you going to improve your work?
- ✓ How can you use what you have learned? Give me some examples.
- ✓ What learning strategies did you use?
- ✓ What did you learn today? This week?
- ✓ What did you do today with a smile on your face?



Il faut du temps pour débiter l'usage d'un nouvel outil d'évaluation.

Les défis

Pour l'enseignant, ce mode d'évaluation (le portfolio) demande une toute autre approche dans le rôle de maître auquel il est habitué.

- Avant de proposer l'évaluation par portfolio aux élèves, il faut choisir les objectifs qu'ils désirent atteindre, et le type de portfolio qui serait le plus approprié.
- Il faut bien expliquer le processus aux parents et aux élèves.

Pour l'élève, il y aura plusieurs défis...

- Critiquer son propre travail
- Sélectionner du matériel
- Justifier le choix du matériel choisi
- S'organiser

Les avantages du portfolio

Même si l'usage du portfolio semble représenter beaucoup de travail, cela en vaut la peine. Le portfolio favorise l'évaluation authentique. On évalue des tâches significatives.

- L'élève participe activement à l'évaluation de son apprentissage.
- Le portfolio stimule la réflexion individuelle.
- Le portfolio encourage une communication et une collaboration constantes entre l'élève, l'enseignant et les parents.
- Le portfolio agit positivement sur l'estime de soi - l'élève a une preuve concrète de ses progrès.

I. Un résumé des types d'évaluation

	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
Quand?	au début d'une unité, d'un cours, d'un projet	avant, pendant et après l'apprentissage	à la fin d'un apprentissage
Par qui?	enseignant, élève	élève, pairs ou enseignant	enseignant, élève
Pourquoi?	identifier les expériences, les acquis préalables, les centres d'intérêt de l'élève	- permettre une rétroaction sur les progrès de l'élève	- vérifier l'atteinte des résultats d'apprentissage dans le cadre d'un programme ou d'une partie d'un programme
Outils?	- questionnaires - prétests	- cahier de l'élève - grille d'observation - fiche anecdotique - grille d'appréciation - fiche d'autoévaluation - liste de vérification - test, examen - portfolio - rubrique	- portfolio - rubrique - projet, présentation - grille d'appréciation - grille d'observation - test, examen
Décisions à prendre	nature des activités d'apprentissage	- nature des activités d'apprentissage subséquentes - correctifs à apporter	- promotion de l'élève - efficacité du programme

Pour voir une liste de vérification des stratégies de l'évaluation pour l'enseignant, consulter l'Annexe S.

J. Une synthèse des outils d'évaluation³

<i>Outils</i>	<i>Définition</i>	<i>Moment de l'utilisation</i>	<i>Utilisé pour...</i>
Liste de vérification grille de vérification, liste à cocher, liste de contrôle	Liste à compléter par l'élève ou l'enseignant recensant une série d'actions, de qualités ou de caractéristiques dont l'élève ou l'enseignant veulent vérifier la présence ou l'absence.	Dans l'action ou après pour la collecte d'informations	Aider les élèves à se rappeler les étapes d'une démarche ou permettre à l'enseignant d'observer les élèves en action.
Grille d'observation	Instrument qui contient un petit nombre de critères d'observation qui peuvent être définis par une échelle d'appréciation. Cette grille permet de décrire ce qui se passe. Elle doit être utilisée avec un seul élève ou bien un petit nombre d'élèves à la fois.	Dans l'action pour la collecte d'informations	Observer ou évaluer les comportements ou les attitudes des élèves, les processus auxquels ils ont recours, ainsi que leurs productions orales et écrites
Grille d'appréciation, rubrique	Instrument de mesure qui ressemble à la liste de vérification à laquelle est ajoutée une échelle d'appréciation de type numérique, qualitatif, quantitatif, graphique ou descriptif. Cet outil est plus détaillé que la grille d'observation.	Dans l'action ou après pour la collecte d'informations Interprétation des informations	Apprécier les productions orales et écrites, les processus et l'attitude des apprenants.
Autoévaluation grille d'autoévaluation fiche d'autoévaluation	Outil qui permet à l'élève de porter un jugement sur la qualité de son cheminement ou de son travail à partir de critères d'appréciation.	Après l'action pour la collecte d'informations	Favoriser la prise de conscience de l'apprenant par rapport à son processus d'apprentissage, à son attitude et à ses productions orales et écrites. Permet à l'enseignant de connaître cette perception.

³Adapté du site Web <http://www.csdeschenes.qc.ca/SNAPS/Evaluation/evaluation.htm>
L'évaluation - synthèse des outils d'évaluation, Commission scolaire des chênes

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

<i>Outils</i>	<i>Définition</i>	<i>Moment de l'utilisation</i>	<i>Utilisé pour...</i>
Coévaluation grille de coévaluation, fiche de coévaluation	Outil qui ressemble à l'autoévaluation mais qui permet à l'enseignant, à un pair ou à un parent d'y apporter son appréciation.	Après l'action pour la collecte d'informations	Permettre à l'élève de comparer son autoévaluation aux informations recueillies par son enseignant ou ses pairs sur son processus d'apprentissage, sur son attitude, et sur ses productions orales et écrites.
Entrevue	Dialogue entre l'élève et l'enseignant (ou entre le groupe de la classe ou un sous-groupe et l'enseignant) alimenté par une série de questions. On peut s'appuyer sur un questionnaire ou consigner les questions-réponses.	Après l'action, pour la collecte d'informations	Comprendre la pensée de l'élève par rapport à ses connaissances, son processus, ses stratégies et ses attitudes.
Journal de bord de l'enseignant	Outil qui permet à l'enseignant d'inscrire les activités réalisées et toutes les remarques pertinentes. Il contribue au suivi de chaque élève ou à l'amélioration de la démarche d'enseignement. Le journal de bord de l'enseignant peut faire partie de son portfolio professionnel.	Après l'action, pour la collecte d'informations et la consignation d'informations	Relever des informations concernant le climat de la classe ou les réactions des élèves face à certaines activités ou certains contextes. Enregistrer des remarques sur sa démarche d'enseignement.

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

<i>Outils</i>	<i>Définition</i>	<i>Moment de l'utilisation</i>	<i>Utilisé pour...</i>
Journal de bord de l'élève	<p>Outil défini par l'enseignant mais complété par l'élève pour consigner des informations diverses : questionnement de l'élève, difficultés, réussites, opinions, synthèse des connaissances, etc. L'enseignant y fait des rétroactions régulières (réponses aux questions, commentaires, poser d'autres questions pour amener l'élève à clarifier sa pensée).</p> <p>Le journal de bord de l'élève peut faire partie de son portfolio.</p>	Après l'action, pour la collecte d'informations et la consignation d'informations	Permettre à l'élève d'effectuer des prises de conscience, et avoir des rétroactions significatives et riches sur ce qu'il vient de vivre (comportements, attitudes, connaissances, démarches et stratégies)
Fiche anecdotique dossier anecdotique, rapport anecdotique	<p>Outil qui permet de relever un fait précis ou une anecdote. Il est surtout utilisé avec les élèves ayant des difficultés particulières. Le dossier de commentaires peut faire partie du journal de bord de l'enseignant</p>	Après l'action, pour la consignation d'informations	Garder une brève description, la plus objective possible, de faits précis observés chez des élèves ayant des difficultés particulières
Épreuve test, examen, concours	<p>Instrument de mesure composé d'un ensemble d'éléments choisis en fonction des connaissances dont on veut mesurer le degré d'acquisition par l'apprenant. Il peut s'agir d'une épreuve écrite, orale ou pratique.</p>	Après l'apprentissage, pour la collecte d'informations	Vérifier le degré d'acquisition des connaissances.

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

<i>Outils</i>	<i>Définition</i>	<i>Moment de l'utilisation</i>	<i>Utilisé pour...</i>
Portfolio dossier d'apprentissage, dossier d'évaluation	<p>Recueil organisé des réalisations de l'élève qui donnent un portrait du développement de ses compétences. Il contient également des réflexions et des commentaires :</p> <p><i>par l'élève :</i> autoévaluations, justifications des pièces choisies, identification de ses forces et de ses défis, présentation de ses réalisations, analyse de ses travaux, notes de ses observations.</p> <p><i>par l'enseignant :</i> questionnement méthodologique, rétroactions ou outils spécifiques, amener l'élève à poser un regard critique sur le développement de ses compétences.</p>	Après l'action, pour la consignation d'informations	Favoriser la réflexion et la prise de conscience des processus et des stratégies que l'élève utilise afin d'identifier ses forces et ses besoins.

3.5.4 Autoévaluation : Enseignants

On encourage aussi les enseignants à prendre du recul et à réfléchir périodiquement à leurs propres méthodes d'enseignement durant l'année. Ils trouveront ci-dessous des exemples de questions qu'ils pourraient vouloir utiliser à la fin de chaque unité d'enseignement pour leur réflexion personnelle.

1. La majorité des activités que j'avais organisées étaient-elles directement reliées à « l'objectif expérientiel » de l'unité?
2. Est-ce que je (enseignant(e)) parlais surtout en français?
3. Est-ce que mes élèves ont eu l'occasion de se servir du français en équipes de deux ou en petits groupes?
4. Est-ce que, à plusieurs reprises, j'ai donné à mes élèves l'occasion d'entendre des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?
5. Est-ce que j'ai donné à mes élèves des occasions de lire des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?
6. Quels rôles ai-je joués pendant cette unité?
 - instructeur/institutrice
 - diagnosticien/diagnosticienne
 - animateur/animatrice
 - modèle linguistique
 - personne-ressource pour les groupes
7. Mes méthodes d'évaluation tiennent-elles compte des divers éléments de l'approche communicative/expérientielle de l'apprentissage langagier?
8. Ai-je donné à mes élèves l'occasion de se servir du français pour exprimer leurs idées?
9. Ai-je réussi à relier le thème de cette unité au vécu et aux centres d'intérêt personnels des étudiants?

10. Selon le niveau de la classe, est-ce que mes élèves ont amélioré...
- leurs connaissances de la langue et de la culture françaises?
 - leur habileté à comprendre le français à oral et à l'écrit?
 - leur habileté à parler et à écrire de façon créative en français?
 - leurs habiletés comme apprenant d'une langue seconde?

3.6 Le milieu d'apprentissage

3.6.1 L'élève du niveau intermédiaire⁹

La nature de l'étudiant au niveau intermédiaire

Les élèves de la 7^e à la 9^e année qui apprennent le français sont âgés d'environ 12 à 15 ans. Pendant les années scolaires intermédiaires, les élèves subissent des changements rapides au niveau du développement, et ces changements ont une incidence sur l'enseignement de la langue seconde.

Physiquement, les élèves connaissent une croissance physique rapide. L'adolescence est une période où ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements physiques, ce qui affecte leur image de soi.

Émotionnellement, ils sont aptes à afficher des émotions intenses. Leur mauvaise humeur a tendance à durer plus longtemps, et leurs émotions sont plus tenaces. Ils ont tendance à s'affirmer puisque leur besoin d'indépendance commence à se manifester. Ils ont également peur d'être rejetés, et ils peuvent se sentir impuissants face à des situations nouvelles; en outre, ils ont souvent une faible estime d'eux-mêmes. Leurs réactions, sur les plans sexuel et émotionnel, prennent de la maturité; ils se montrent plus sensibles et ils développent leur réflexion.

Socialement, les jeunes adolescents recherchent l'autonomie et une identité personnelle alors qu'ils aspirent à une certaine indépendance dans leur famille. Les jeunes adolescents ont de la difficulté avec les relations garçon-fille, mais ils ont des relations très fortes avec leur groupe d'amis parce qu'il y a un besoin de se conformer aux normes du groupe, notamment en matière d'habillement et de langage. Dans la classe, ils aiment travailler en groupe, et peuvent même alors se montrer plus productifs.

⁹Section 3.5.1 traduite de *Core French Intermediate (7-8-9) A Curriculum Guide, Department of Education, Newfoundland and Labrador, 1997*. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador

Moralement, les jeunes adolescents passent d'une moralité fondée sur des convenances à une moralité fondée sur leurs valeurs personnelles. Ce processus mène à un questionnement des valeurs et des attentes culturelles. Il mène également à la naissance du sens de la responsabilité personnelle pour ce qui est de leurs actions. Les élèves développent également un sentiment de justice accru, et ils rappellent rapidement à l'ordre les personnes qui ne respectent pas les règles. Ils commencent également à accorder de la valeur aux bienfaits de la coopération en groupe et ils se préoccupent davantage des autres.

Intellectuellement, les jeunes adolescents veulent apprendre des choses qui leur seront utiles. Ils désirent comprendre le pourquoi des règlements et des convenances, et ils ont tendance à s'interroger sur toute expérience. Généralement, ils « fonctionnent » à un niveau conceptuel inférieur à celui des adultes. Ils peuvent résoudre des problèmes concrets, et ils sont de plus en plus capables de comprendre des concepts abstraits et hypothétiques et d'appliquer des méthodes de résolution de problème à des questions complexes. Ils réagissent bien aux activités qui exigent de la créativité et s'intéressent à la planification de leurs propres expériences d'apprentissage. Leur capacité d'utiliser leur langue seconde s'accroît. Les facteurs de maturation physique sont liés à une aptitude verbale supérieure chez les filles à cette étape.

L'étendue des caractéristiques et des comportements démontrés par chaque élève pendant les trois années scolaires de la 7^e à la 9^e année ont une incidence sur l'enseignement du français.

- Les enseignants devraient structurer leur classe de façon à fournir aux élèves une façon de mettre à profit leur trop-plein d'énergie. Ils doivent alors incorporer des activités spécifiques qui exigent une activité physique.
- Les enseignants devraient encourager les élèves à prendre part aux décisions rationnelles en ce qui concerne la gestion de la classe et l'organisation de l'enseignement. Les enseignants peuvent y arriver en aidant les élèves à faire des choix en leur proposant des options. Par exemple, « Les élèves, voulez-vous faire ceci maintenant et cela plus tard, ou cela maintenant et ceci plus tard? »
- Les enseignants devraient respecter la demande d'un élève de ne pas présenter devant ses pairs si cela semble justifié. Clairement, les élèves se heurtent de front au défi d'apprendre à parler devant les autres (en français) dans la classe de français. Il n'y a presque personne qui est toujours à l'aise de parler devant les autres, donc il est utile de faire comprendre aux élèves qu'il est normal de se sentir quelque peu mal à l'aise. Les élèves sont plus à l'aise s'ils savent que tout le monde va participer de façon égale aux activités de la classe, autant que possible.

On s'attend à ce que tous les élèves participent régulièrement et on les encourage à le faire, mais il se peut que certaines circonstances justifient qu'un élève soit exempté de participer à une activité. On peut décider d'accepter la demande d'un élève souhaitant être exempté d'une activité, de manière isolée, selon les circonstances, à un moment donné. Cependant, en raison des changements importants qui surviennent lors de l'adolescence, il est raisonnable d'accepter occasionnellement la requête d'un élève qui ne veut pas présenter devant la classe. Lorsqu'une telle requête est présentée, l'enseignant doit songer à différentes façons de faire participer l'élève, telles qu'une présentation individuelle à l'extérieur de la classe, l'organisation d'activités dans lesquelles les jeunes travaillent en équipes de deux, ou la préparation d'un enregistrement audio par l'élève. L'objectif de ces autres stratégies est d'éviter de mettre une personne à l'écart pendant une période critique.

- Les enseignants devraient prendre en compte la variété des profils des élèves de chaque classe en incluant au contenu d'une leçon des activités qui permettront à tous d'avoir un certain succès.
- La prise de risques est une partie intégrante de l'apprentissage d'une langue seconde, par conséquent les élèves et les enseignants devraient tenir compte des tentatives de leurs camarades de classe en ce qui concerne la prise de parole en français, et ils devraient les appuyer dans leurs tentatives. Les élèves qui prennent des risques, qui font des erreurs et qui les corrigent sont ceux qui réussissent le mieux en langues.
- Les enseignants devraient veiller à ce que le contenu de l'apprentissage langagier du programme de français de base soit en étroite corrélation avec la vie des élèves et qu'il soit relié à leur vécu par le biais de l'enseignement. Dans tous les cas, les activités d'apprentissage d'une nouvelle langue doivent être fondées sur les connaissances et les aptitudes existantes.

La base de connaissances de l'élève

Les élèves du niveau intermédiaire sont des diplômés des classes de français de base de la 4^e à la 6^e année qui ont suivi environ 270 heures d'enseignement en français. En 7^e année, ils viennent de terminer un programme primaire organisé séquentiellement qui mettait l'accent sur la mise en valeur et l'usage des aptitudes en compréhension orale et en production orale. Ils sont habitués à une approche centrée sur les activités dans laquelle le nouveau contenu est présenté avec des éléments visuels en contexte. Ils n'ont pas passé beaucoup de temps à l'étude formelle de la grammaire. Ils peuvent reconnaître et probablement utiliser, lorsqu'on leur demande et qu'on leur fournit des indices, du vocabulaire et des expressions liés aux domaines suivants :

- ★ les formules de salutation et les aptitudes sociales;
- ★ les nombres jusqu'à 100, les mathématiques de base, l'argent;
- ★ l'alphabet, la température, les saisons, les couleurs;
- ★ la famille, les vêtements, la nourriture;
- ★ l'école, la technologie;
- ★ la correspondance, les traits de personnalité et les traits physiques;
- ★ les sports, les loisirs;
- ★ les animaux, les tours de magie, les activités autour d'un feu de camp;
- ★ le Canada, les provinces, les territoires;
- ★ la communauté, les emplois, les services.

En ce qui a trait à l'évolution des aptitudes, les diplômés des classes de français de base de la 4^e à la 6^e année ont passé environ 70 % de leur temps à pratiquer la communication orale et à y avoir recours. Au début de la 7^e année, ils devraient être capables de suivre une directive, d'associer une image à une déclaration, de comprendre le point principal d'un court passage, de répondre à des questions, de formuler une requête, de bien participer à des activités routinières, et de faire une ou deux phrases appropriées au sujet d'un élément visuel. Ils ont certaines aptitudes en lecture orale et peuvent montrer qu'ils ont compris des passages courts en répondant à des questions à choix multiples. À l'écrit, ils peuvent créer une phrase qui traduit une idée liée à un élément visuel en utilisant un modèle. Ils peuvent participer à des conversations courtes avec un peu d'aide. À la fin de la 6^e année, il est raisonnable de s'attendre à ce que les élèves soient meilleurs à l'oral qu'en compréhension écrite et en composition. Cela est dû au temps consacré à l'oral à l'école primaire.

3.6.2 Le rôle de l'enseignant

Les enseignants de français de base ont d'abord et avant tout la responsabilité de très bien se familiariser avec le programme conçu pour la province. Il est essentiel qu'ils aient une vision claire des objectifs du programme et qu'ils comprennent l'approche communicative-expérientielle en ce qui a trait à l'apprentissage d'une seconde langue puisque ce sont ces éléments qui servent de cadre à la conception de toutes les activités qui se dérouleront dans leurs salles de classe. Une planification et une organisation soignées sont la clé du succès de la mise en oeuvre du nouveau programme de français de base au niveau intermédiaire.

Dans ce programme, la salle de classe s'oriente maintenant vers les élèves et non plus vers l'enseignant; il en découlera, dans une certaine mesure, un changement au niveau du rôle des

enseignants. Ces derniers continueront de servir de modèle linguistique aux élèves, mais au lieu de diriger activement et de contrôler toutes les activités, ils auront pour but ultime d'établir les conditions favorables à une communication fructueuse. Les enseignants concentreront leurs efforts sur l'établissement d'un milieu linguistique riche et vers l'organisation de toute une gamme d'activités attirantes qui favoriseront une utilisation réaliste de la langue. Le rôle de l'enseignant sera donc toujours déterminé par les besoins des activités en cours. Il pourra s'agir d'un rôle d'animateur, de guide, d'instructeur, de diagnosticien, de personne-ressource, de modèle linguistique, etc.

On sait depuis longtemps que le succès de l'apprentissage et le plaisir que les enfants retirent de leur expérience du programme de français de base dépendent, dans une large mesure, des enseignants. Dans le nouveau programme, les enseignants auront le rôle important de faire en sorte que leurs élèves développent une attitude positive face à l'apprentissage du français. De plus, en leur fournissant un milieu d'apprentissage chaleureux et favorable, dans lequel on leur prodigue beaucoup d'encouragements et où l'on pratique le renforcement positif, les éducateurs feront en sorte que les élèves auront davantage confiance en eux et qu'il se sentiront plus à l'aise de faire des expériences linguistiques. Par conséquent, les rôles de motivateur et de stimulateur sont deux autres rôles clés de l'enseignant de français de base.

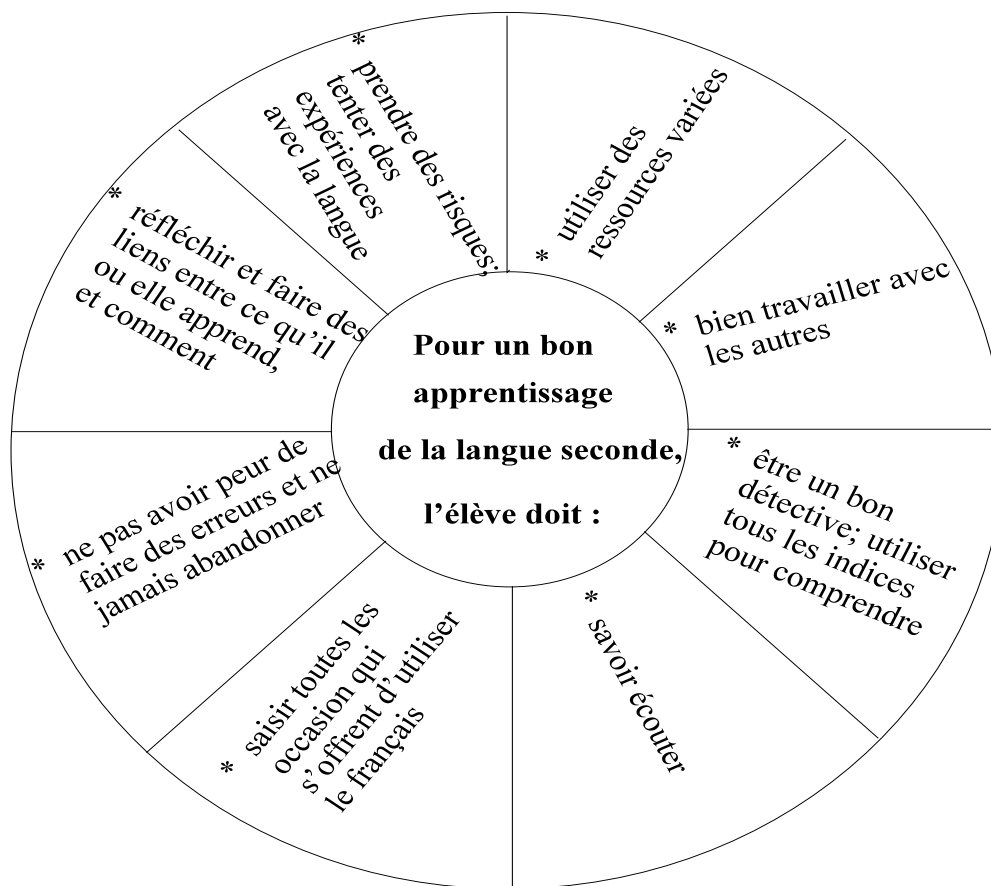
En dernier lieu, cela vaut la peine de mentionner que les enseignants ont également pour rôle de continuer, tout au long de leur vie, d'être des apprenants. On les encourage à continuer de se perfectionner dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Ateliers, conférences, balados à l'intention des enseignants du français langue seconde, lecture de documents sur les questions d'actualité dans notre domaine de spécialisation nous offrent autant de possibilités de développement fort prometteuses pour les professionnels que nous sommes. Par ailleurs, les cours d'immersion française sont l'occasion d'améliorer ou de maintenir nos propres compétences en matière de communication. Les rencontres, formelles ou informelles, avec les collègues constituent aussi de merveilleuses occasions de discussion et de partage.

Saviez-vous que...

- ★ L'association canadienne des professeurs de langue seconde, ACPLS, met à disposition sur son site web (www.caslt.org) des informations sur les congrès provinciaux, nationaux et internationaux. (<http://www.caslt.org/research/conference.htm>)?
- ★ Sur le site web de l'ACPLS, vous trouverez des balados à l'intention des enseignants du français langue seconde (http://www.caslt.org/research/podcasts_fr.htm) ?

3.6.3 Le rôle de l'apprenant

Les attentes envers les élèves ont changé, tout comme le rôle des enseignants s'est transformé et enrichi. Dans le contexte communicatif-expérientiel de ce programme, l'apprentissage est considéré comme un processus dynamique qui nécessite la participation active des apprenants. Il importe que les élèves reconnaissent qu'ils sont, en définitive, responsables de leur propre apprentissage. Ils ne peuvent se contenter de demeurer des apprenants passifs dans les cours de français; ils doivent accepter d'y jouer divers rôles actifs, y compris ceux d'observateurs, de solutionneurs de problèmes, de preneurs de risques, de membres d'équipe, de négociateurs, de chargés du traitement de l'information et de penseurs réfléchis. C'est l'élève qui s'engage activement et personnellement dans toutes les possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes en classe qui, en définitive, réussira dans son apprentissage de la langue seconde. On encourage les enseignants à prendre le temps de discuter avec leurs étudiants des caractéristiques du bon élève qui apprend une langue seconde, pour s'assurer qu'ils comprennent bien leurs rôles et leurs responsabilités dans les cours de français.



3.6.4 La salle de classe de langue seconde

La présente section a pour objet de suggérer aux enseignants des idées pratiques concernant les divers aspects de la salle de classe qui, lorsqu'on les planifie soigneusement, peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage de la langue seconde chez l'élève et favoriser le succès de la mise en œuvre d'une approche communicative/expérientielle.

La création d'un environnement social propice à l'apprentissage a une importance vitale. L'apprentissage doit être relié à la vie des apprenants. En parlant de ses propres expériences sur un sujet donné, en donnant aux apprenants l'occasion de s'exprimer eux-mêmes et en se servant des informations communiquées par les apprenants dans le contexte du cours, l'enseignant éprouvera un intérêt accru à l'endroit des apprenants en tant que personnes.

Comme l'anxiété peut être un grand facteur d'inhibition de l'expérimentation et de l'apprentissage, il faut établir un milieu positif qui favorise le respect des opinions, des sentiments et des problèmes des autres. Lorsqu'il règne un climat de confiance et de sécurité, les apprenants sont plus spontanés, plus à l'aise et moins gênés d'exprimer leurs idées. Ils deviennent donc des apprenants de la langue seconde plus responsables, et ils réussissent mieux.

Le français doit être la langue utilisée en salle de classe et les enseignants doivent pouvoir fournir un environnement langagier riche. Comme c'est souvent seulement en classe de français de base que les élèves sont exposés au français, il faut utiliser le temps disponible au maximum. Les élèves doivent acquérir, dès le début de l'année scolaire, les stratégies nécessaires pour comprendre les situations en français auxquelles ils se trouvent confrontés en salle de classe, et y réagir. L'enseignement et l'apprentissage systématiques des expressions et des stratégies nécessaires pour maintenir l'interaction en français, évite aux enseignants et aux apprenants d'avoir à recourir à l'anglais. (Veuillez consulter le document *L'emploi du français en classe de français de base*, envoyé aux enseignants et également disponible sur le site Web du Ministère.)

Environnement physique

Il est primordial que la salle de classe de français de base du niveau intermédiaire soit *fonctionnelle*, tant pour l'enseignant que pour les élèves, qu'elle offre un milieu stimulant et invitant pour éveiller la curiosité de tous ceux qui y pénètrent. D'abord et avant tout, la salle de classe de français de base doit s'identifier comme tel et le français doit être bien en évidence. Les murs de la salle doivent être utilisés mais sans inciter à la distraction. On recommande **créer un mur de mots** où on affiche les expressions de « survie » en salle de classe et les mots-clés accompagnés d'illustrations pour aider les élèves à communiquer en français aussitôt que possible. L'expérience a également révélé qu'il est aussi approprié de poser des affiches qui illustrent diverses facettes de la culture française. Dernier point, mais probablement le plus important, les murs de la salle de classe doivent illustrer le domaine d'expérience présentement à l'étude. Le

La salle de classe de langue seconde

vocabulaire lié au thème et accompagné d'illustrations motivera les élèves au début du thème et les aidera grandement lorsqu'ils essaieront d'utiliser de nouveaux mots. Au fur et à mesure que l'on avancera dans l'étude du thème, on pourra ajouter aux murs des exemples des travaux effectués par les élèves dans le cadre des diverses activités.

Dans une salle de classe communicative-expérientielle, il est primordial d'organiser la disposition de la classe pour faciliter l'interaction entre les apprenants. En organisant leurs salles de classe, les enseignants doivent placer les pupitres de façon à promouvoir la participation, la communication et la collaboration entre les élèves tout en tenant compte du fait que les apprenants doivent participer à divers types d'activités en groupes de tailles variées. Les enseignants d'expérience sont d'avis qu'il faut modifier les groupes et les configurations plusieurs fois en cours d'année.

Stratégies d'organisation de la salle de classe¹⁰

L'organisation de la salle de classe, c'est bien plus que de disposer les pupitres d'une certaine manière (même si cela est un point important). Cette organisation concerne aussi la façon dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre leurs propres buts.

Avez-vous essayé de recourir à...

- Des groupes d'apprentissage coopératif
- Des centres d'apprentissage
- Des études indépendantes
- Des réseaux de copains (1 + 1)
- Des contrats d'apprentissage

La salle de classe de langue seconde

¹⁰Cette section tirée de *Français de base au secondaire, 1^{er} cycle - 7^e à la 9^e année - Programme d'études*, pages 266-268. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle Écosse.

- ❑ Des cercles d'amis
- ❑ Le mentorat
- ❑ Le tutorat des pairs, ou des élèves plus âgés
- ❑ Des travaux avec autocorrection
- ❑ La grandeur du groupe (classe entière, demi-classe, groupes de 4, groupes de 2, en solo)
- ❑ La composition du groupe (groupes d'amis, groupes selon des besoins particuliers en fonction du curriculum ou des comportements, groupes ayant des intérêts spécifiques, groupes d'enrichissement)
- ❑ Différents styles de leadership
 - ❑ assuré par l'enseignant
 - ❑ assuré par l'élève
 - ❑ coopératif
- ❑ Différents niveaux d'indépendance de l'élève
 - ❑ l'apprentissage par la découverte (soit guidée, soit libre)
 - ❑ l'écriture de directives sur des cartes. Donner des directives de façon concrète : « Place la boîte sur le pupitre et porte attention à la leçon »
 - ❑ les directives et l'orientation données par l'enseignant (moins de directives à la fois)

La salle de classe de langue seconde

- ❑ l'interdépendance des élèves
Par exemple : apprentissage coopératif; l'appui des pairs

- les activités indépendantes
Par exemples : activités dans les centres d'apprentissage; études indépendantes; contrats

Remarque : Il ressort clairement des suggestions faites précédemment qu'il faut consacrer une **salle de classe à l'enseignement de la langue seconde** si l'on veut que le programme de français de base soit une réussite. Faire voyager les enseignants de classe en classe avec leurs piles de livres et leur matériel audiovisuel fait maintenant partie d'une époque révolue.

Matériel audiovisuel

Compte tenu de la nature de ce programme, les besoins en matériel audiovisuel seront encore plus grands. Rétroprojecteurs et lecteurs de disque compact (même les projecteurs LCD ou un Smartboard branchés à un ordinateur portable) deviendront rapidement indispensables dans les salles de classe de français de base. On encourage fortement les éducateurs à faire des demandes auprès de leurs écoles pour s'assurer qu'ils disposeront de ce matériel. De plus, l'accès à un magnétoscope (ou un lecteur de DVD), à une caméra vidéo et à des ordinateurs permettra d'offrir une plus grande variété d'activités auxquelles les élèves pourront participer.

Atmosphère de la salle de classe

Le succès final de l'apprentissage de l'utilisation d'une langue seconde semble dépendre en grande partie de l'attitude de l'apprenant. Par conséquent, il faut accorder beaucoup d'attention à l'atmosphère qui règne en salle de classe, tout particulièrement pour le français de base. Dans toutes les salles de classe, les activités doivent être variées, choisies en fonction de l'âge, des besoins et des centres d'intérêt ainsi que des styles d'apprentissage des élèves. Ces derniers doivent être plongés dans l'apprentissage en y participant activement; ils doivent faire l'expérience de la réussite et être félicités. Ils s'épanouissent dans une classe au climat favorable où l'on encourage le respect des opinions, des sentiments et des problèmes des autres, et où l'on favorise la solidarité entre les membres du groupe :

La salle de classe de langue seconde

Pour l'enseignement des langues selon l'approche communicative, il faut avoir un sens communautaire - il faut établir un climat de confiance mutuelle dans lequel les apprenants

peuvent interagir les uns avec les autres sans avoir peur et sans craindre l'échec. (Traduit de Sandra Savignon, 1983)

Dans un tel climat de confiance et de sécurité, les élèves deviendront plus spontanés, plus à l'aise et moins gênés de s'exprimer en français. Par conséquent, ils deviendront des apprenants plus responsables et auront plus de succès dans leur étude de la langue seconde.

Il est souhaitable, même au niveau intermédiaire, d'instituer un système de récompense pour accroître la motivation. La reconnaissance et les récompenses peuvent prendre plusieurs formes et varier en importance, allant de points de participation à des privilèges spéciaux. Il semble cependant que la chose la plus importante à mettre en œuvre soit un type de système qui encourage les élèves à développer une attitude positive face à l'apprentissage, à développer de bonnes habitudes de travail et à faire l'effort d'utiliser le français. Il ne faut jamais oublier que la réussite et le comportement de l'élève de français de base du deuxième cycle du secondaire auront en grande partie été influencés par son expérience de l'apprentissage de la langue seconde au niveau intermédiaire.

Le niveau d'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage, et le maintien d'un climat d'apprentissage positif dans la salle de classe doivent constituer une partie importante de la planification de l'enseignant. Voici des stratégies pour maintenir ou augmenter la motivation des élèves.

La salle de classe de langue seconde

Stratégies de motivation¹¹

Avez-vous essayé...

- De personnaliser le thème et les activités? Plus on parle des expériences des élèves et de leurs centres d'intérêt, plus les élèves s'intéressent au thème et aux activités.

- De faire participer les élèves à l'évaluation? Par exemple, pour bien comprendre des rubriques, des élèves eux-mêmes ont besoin de créer des rubriques. Les élèves s'intéressent plus à leur travail s'ils sont impliqués dans l'évaluation.

- De varier le niveau et la fréquence des rétroactions? Dans une composition, au lieu des commentaires comme « beau travail », etc. après l'avoir lue, écrire un commentaire comme si l'élève vous avait raconté l'histoire et que vous lui répondiez. Par exemple, « On m'a aussi volé une bicyclette ».

- De faire part des succès aux parents?
Par exemple : notes, appels téléphoniques, « Happy - Grams »

- D'élaborer des contrats avec les élèves pour les tâches à compléter ou pour obtenir les comportements désirés?

- Des récompenses tangibles et intangibles?
Par exemple : permettre à l'élève de choisir une activité préférée; de lui permettre de participer à une activité spéciale choisie par l'enseignant; lui offrir du temps pour partager un livre, seul avec l'enseignant ou le directeur; lui attribuer une tâche spéciale ou une responsabilité en classe

- De demander aux élèves de garder leur propre graphique de progrès?
Par exemple : on a lu de nouveaux livres; on s'est bien comporté

La salle de classe de langue seconde

- De varier l'intensité, la fréquence et le moment choisi pour donner de l'aide?

¹¹Cette section adaptée de *Français de base au secondaire, 1^{er} cycle - 7^e à la 9^e année - Programme d'études*, pages 261-262. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle Écosse.

- ❑ D'être constant et honnête à propos de vos attentes?
- ❑ D'établir des cercles d'amis ou un réseau de copains pour ceux qui ont besoin d'appui sur les plans social, ou physique ou qui ont besoin de soutien dans le cadre de l'école?
- ❑ D'utiliser l'aide de l'école ou de la communauté?

Affichage des travaux des élèves : au-delà des murs de la salle de classe

Les élèves adorent voir que l'on reconnaît qu'ils ont fait des efforts, et l'affichage de leurs travaux constitue l'une des nombreuses façons d'y parvenir. L'orientation par projet de ce programme est telle que les élèves feront un maximum de travaux. Compte tenu du fait que les enseignants de français de base enseignent à plusieurs niveaux et qu'il n'y a que quatre murs dans leurs classes, l'affichage des travaux peut poser des problèmes que l'on peut cependant très facilement résoudre en se servant des murs des couloirs de l'école, de ceux de la bibliothèque, etc., en respectant, bien sûr, les règlements du chef du service d'incendie. Cette solution permet non seulement de résoudre le problème de manque d'espace dans la salle de français de base, mais elle fait sortir le français de l'isolement. En affichant les travaux des élèves, on déclare aux étudiants, aux collègues et aux visiteurs que le programme de français est important dans l'école et que l'on reconnaît les efforts des élèves. Les étudiants, tout comme les adultes, sont naturellement attirés par les travaux d'élèves affichés et l'on renforce ainsi du même coup à les habiletés de compréhension du français en dehors des heures de cours normales. Les élèves ont également tendance à remettre des travaux de meilleure qualité lorsqu'ils savent que ces travaux seront affichés, et ils sont fiers de faire du bon travail. Invitez vos élèves à vous aider à afficher les travaux : vous gagnerez du temps et ils seront heureux d'y participer.

3.6.5 La classe à années multiples

Les classes à années multiples, que l'on appelle parfois classes combinées, sont des classes dans lesquelles un enseignant enseigne à des élèves de deux niveaux ou plus durant une même période. Dans le système scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard, l'enseignement en classes à années multiples est maintenant devenu une réalité dans un nombre de plus en plus grand d'écoles à cause du faible taux d'inscription et des problèmes d'horaire. Il est donc extrêmement important de se pencher sur la question de l'enseignement du programme de français de base dans un tel contexte.

Au fil des ans, les enseignants de français de base n'ont pas cessé, et avec raison, d'exprimer leurs inquiétudes aux administrateurs lorsqu'ils devaient enseigner à des classes à années multiples. Compte tenu du matériel autorisé dont ils disposaient, ils se retrouvaient souvent dans la désagréable situation de ne pas pouvoir combiner les deux niveaux d'enseignement à cause de la portée et de la séquence des structures langagières définies du programme. Ils s'efforçaient en vain de trouver des façons d'enseigner les deux programmes séparément. Il leur fallait donc augmenter la quantité de travail assis, ce qui entraînait en conflit direct avec la forte focalisation du programme sur l'oral. Les enseignants se sont vite rendu compte qu'en diminuant le nombre et la qualité des interactions enseignant-élèves, ils mettaient en danger l'acquisition de la langue seconde chez leurs élèves.

Ces dernières années, les administrateurs ont prêté l'oreille à ces préoccupations et, dans certains cas, ils ont pu éviter les classes à années multiples dans le programme de français de base. La Division des programmes en français du ministère de l'Éducation reconnaît qu'il devient cependant de plus en plus difficile de le faire. On espère que nombre des caractéristiques du programme de français de base décrites dans ce guide permettront de remédier à certaines pressions et préoccupations, et donneront aux enseignants des solutions qui leur permettront de travailler plus efficacement dans les classes à années multiples. Bien qu'il n'existe pas de solution miracle, les points suivants pourront, dans une certaine mesure, guider les enseignants.

Premièrement, l'organisation thématique du programme d'études multidimensionnel permet aux enseignants de *travailler un thème avec les deux niveaux* puisqu'il n'y a pas d'ordre prédéterminé pour l'enseignement des thèmes. Il faut *adapter les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation en fonction de chaque groupe*; la plupart des activités d'apprentissage seront cependant les mêmes pour les deux groupes. (Il s'agit là d'une pratique maintenant relativement courante dans les salles de classe ordinaires où les enseignants doivent adapter les résultats d'apprentissage et les activités en fonction de la grande diversité au niveau des habiletés individuelles des élèves.) Dans les classes à années multiples, le fait que la plupart des activités soient les mêmes pour les deux groupes permet aux enseignants de moins s'inquiéter de ne pas disposer de suffisamment de temps pour le développement de l'oral. En effet, ils n'auront pas à imposer de travail assis à un groupe puisque toutes les activités qu'ils organiseront s'adresseront à l'ensemble de la classe.

La classe à années multiples

Pour mettre cette solution en pratique, il faut bien entendu que l'école mette sur pied une **planification à long terme**. Administrateurs et enseignants, qui pourront établir un plan de trois ans quant aux combinaisons de classes qu'ils auront probablement, pourront alors choisir les thèmes qu'ils aborderont chaque année.

Deuxièmement, l'organisation du matériel didactique (*Acti-Vie, Tout-ados, Communiquête et le module Les Acadiens de l'Î.-P.-É créé par le Ministère*) facilitera également l'adoption de cette nouvelle approche puisque chaque unité est publiée sous forme de modules thématiques. Par conséquent, on peut facilement aborder un thème d'un niveau à l'autre, sans problèmes de logistique. Les guides de l'enseignant vendus avec les trois ressources commerciales (nommées ci-dessus) comportent aussi des idées sur la façon d'adapter le niveau de difficulté des diverses activités. Ces stratégies à niveaux multiples seront très utiles pour les enseignants qui enseignent à des classes à années multiples.

Troisièmement, on reconnaît qu'il est certainement avantageux que l'enseignant puisse, de temps à autres, travailler avec les élèves d'un seul niveau, et la méthodologie proposée dans le nouveau programme permet de le faire. Nombreux sont les avantages du travail en équipes de deux ou en petits groupes; on a d'ailleurs abordé cette question dans d'autres chapitres de ce document. Les enseignants pourront donc faire appel à ces stratégies de travail en groupe pour se concentrer sur un seul niveau d'élèves lorsque le besoin s'en fera sentir. En utilisant les centres d'apprentissage, les éducateurs pourront aussi se libérer du temps pour travailler avec un niveau donné tandis que les élèves de l'autre groupe profiteront d'activités d'écoute, de lecture ou d'écriture conformes aux objectifs du thème.

Il est également important de reconnaître qu'on a fait très peu de recherches sur les effets que les classes à années multiples peuvent avoir sur l'acquisition d'une seconde langue.

Même si les nombreuses preuves recueillies semblent indiquer que les élèves d'un programme ordinaire en classes à années multiples ne souffrent pas de cette situation et qu'ils semblent parfois même profiter de cette expérience lorsqu'on les compare à des élèves de niveaux semblables en classes à niveau unique, il existe comparativement peu de renseignements qui permettent d'affirmer que tel est le cas dans les cours de français de base. (Traduit de Glenn Campbell, 1993)

3.6.6 Ressources pour l'apprentissage

On ne saurait trop parler de la nécessité de disposer de toute une mine de matériel d'apprentissage dans les classes de français de base. Pour satisfaire ce besoin, le ministère de l'Éducation commencera par offrir à chaque enseignant tout le matériel commercial autorisé qui correspond à la philosophie et aux principes préconisés dans le présent document. *Acti-Vie*, *Tout Ados* et *Communi-quête* constituent le matériel autorisé dans la province, en plus d'une unité sur les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard créée par le Ministère; ils sont publiés respectivement par Thomson-Nelson, Gage Canada et Oxford Canada.

Le matériel commercial se présente sous forme de modules. Chacun d'entre eux (à l'exception du thème *Le cas mystérieux de Monsieur Leblanc*) inclut le matériel suivant :

- un livret par élève
- un cahier de travail par élève
- une trousse de ressources de l'enseignant qui comprend :
 - des plans de leçons
 - des activités supplémentaires
 - des activités d'évaluation
 - une cassette audio ou un CD
 - des « cartes éclairs »(ce sont des cartes comportant une image et le mot s'y rapportant; elles ne sont pas incluses dans les trousse de Tout-ados)
 - une affiche ou une bande vidéo (pour certains thèmes)

Même si ces modules semblent inclure une foule de ressources, le Ministère admet qu'aucun « ensemble commercial » ne saurait répondre à tous les besoins d'un programme de langue seconde bien équilibré. On continue de déployer des efforts pour développer et trouver les ressources appropriées pour certains aspects du programme, tel que l'intégration de la culture régionale.

Pour le niveau intermédiaire, les disques compacts et, à un moindre degré, les collections de bandes vidéo ont toujours constitué une priorité pour le Ministère et elles le demeureront. Outre ces efforts, le Ministère encourage les écoles, autant que possible et compte tenu des contraintes budgétaires, à continuer de fournir des ressources supplémentaires à leurs enseignants de français de base. À titre d'information, il y a dans des annexes une liste d'éditeurs bien connus qui vendent toute une gamme de matériel d'apprentissage. Ces entreprises fourniront des catalogues aux écoles afin que les enseignants soient au courant de ce qui existe sur le marché.

Les bibliothèques scolaires sont une autre des avenues que les enseignants peuvent explorer pour découvrir des ressources d'apprentissage. Les écoles d'immersion ont travaillé avec

diligence au fil des ans pour s'assurer que la collection d'ouvrages français de leurs bibliothèques réponde aux besoins de leurs élèves en immersion. Les enseignants de français de base qui enseignent dans ces écoles y trouveront de riches ressources tant en termes d'oeuvres littéraires qu'en termes de revues et d'ouvrages de références. En plus des bibliothèques, les enseignants du programme d'immersion du niveau intermédiaire disposent dans leurs classes d'une grande variété de ressources qu'il leur serait possible de partager durant l'année. Malheureusement, dans les écoles où l'on n'offre pas de programme d'immersion, on n'a pas mis généralement de l'argent de côté dans le budget pour l'achat de ressources françaises. On encourage donc les enseignants de français de base à discuter avec l'administration de leurs écoles respectives pour explorer les possibilités futures. On trouvera dans les annexes de ce document une liste de titres d'ouvrages de littérature et de revues, ainsi que des références musicales en français pour les enfants.

Nombre des ressources que l'on propose pour l'approche communicative/expérientielle en matière d'apprentissage de la langue seconde proviennent de documents authentiques, c'est-à-dire de documents écrits par des francophones, à l'intention des francophones. L'acquisition de bon nombre de ces documents comme les catalogues, les dépliants, les menus, les cartes de vœux, les brochures touristiques, les cartes, etc. dépendra des initiatives des enseignants eux-mêmes. Il faut du temps et de l'énergie pour communiquer avec les organismes fédéraux et les offices du tourisme, mais c'est là une occasion d'enrichir grandement le centre de ressources de la classe et, par conséquent, de fournir un environnement linguistique riche aux élèves.

En dernier lieu, on encourage les éducateurs à se servir des centres de ressources dont ils disposent pour emprunter du matériel d'apprentissage pour leurs classes. C'est à l'école St-Jean que se trouve le Teacher Resource Centre de la commission scolaire de l'Est; on y trouve actuellement une excellente collection de ressources en français. De même, le centre Little Red School House de Summerside possède aussi des ressources en français. On peut également emprunter des ressources d'apprentissage à n'importe quelle bibliothèque publique de l'Île.

C'est en explorant activement toutes les avenues possibles que nous nous assurerons de disposer d'un grand choix varié de ressources, ressources qui sont nécessaires au succès de nos étudiants en français de base .

3.7 La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration¹²

A. Tôt ou tard, presque tous les élèves se heurtent à des situations difficiles dans la classe. La méthode utilisée par l'enseignant pour aider les élèves à surmonter ces difficultés peut avoir un impact immense sur leur succès et leur motivation. Selon les recherches, le succès

¹² Section 3.8.A est une traduction de *Creating an Inclusive Core French Classroom : Helping underperforming learners to succeed*. Katy Arnett. Utilisé avec la permission de Katy Arnett.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

engendre le succès. Ainsi, comment aider les élèves à avoir du succès dans la classe de français de base?

Grâce à des stratégies d'enseignement appropriées, les enseignants peuvent aider les élèves à atteindre un taux de réussite élevé. Les pages suivantes présentent diverses stratégies pour les enseignants.

Les stratégies pour aider les élèves à améliorer leur perception des choses et à décoder le langage

Donner du temps

Les élèves qui ont des difficultés de perception décodent le langage à un rythme plus lent que celui de leurs pairs, donc ils ont besoin de temps supplémentaire pour terminer leurs tâches.

Utiliser des images

Les images sont d'excellents outils pour aider les élèves à comprendre ce dont parle un texte. Les images aident à focaliser l'attention et à clarifier le contenu.

Encourager la collaboration

Deux têtes valent mieux qu'une! En laissant les élèves travailler ensemble, ils peuvent s'entraider en s'enseignant mutuellement.

Certains élèves en difficulté ne sont pas à l'aise de travailler avec d'autres élèves parce qu'ils sont embarrassés du fait de leurs difficultés. Si vous voulez que le travail en collaboration porte ses fruits pour l'élève en difficulté, veillez à ce qu'il travaille avec une personne avec qui il se sent à l'aise.

Cibler plusieurs modes d'apprentissage — un seul mode n'est jamais suffisant

Certains élèves éprouvent de la difficulté à décoder de façon auditive ou visuelle. Vous devriez toujours essayer de présenter la matière en ayant recours à plus d'un mode d'apprentissage à la fois afin que les élèves puissent apprendre selon le mode qui leur convient le mieux.

Répéter, répéter, répéter

En répétant les mots-clés et les phrases-clés, vous aidez les élèves à focaliser leur attention sur le décodage.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

S'exprimer

En incorporant des gestes, des expressions faciales et des intonations vocales dans vos périodes « Discussion de l'enseignant », vous pouvez vraiment aider à focaliser l'attention des élèves.

Utiliser des synonymes, des antonymes et des mots apparentés

L'usage de synonymes, d'antonymes et de mots apparentés est une excellente façon d'accroître la connaissance des élèves dans leur langue seconde et de leur permettre de se créer des stratégies d'adaptation pour se débrouiller dans leur langue seconde.

Pour d'autres stratégies de présentation, tant pour l'enseignant que pour l'élève, voir l'annexe R.

<p>Les stratégies pour aider les élèves à traiter et à organiser les connaissances acquises et les nouvelles</p>

Utiliser des procédés mnémotechniques

- ◆ Les phrases qui aident à organiser des renseignements (par ex. Dr. et Mrs. Vandertramp) et qui permettent aux élèves de se souvenir de certaines règles; vous n'aurez pas à offrir autant d'indices aux élèves.

- ◆ Si vous n'avez pas de phrase astucieuse à proposer, essayez de créer une association avec un mot, un geste ou un dessin qui aidera l'élève à comprendre comment faire des rapprochements.

Diviser les tâches

- ◆ La division des tâches en petites étapes permet aux élèves de ne pas trop être « accablés » par ce que les enseignants leur demandent.

- ◆ En révélant une étape de la tâche à la fois, l'attention des élèves ne se dispersera pas pendant l'activité.

- ◆ Ordonner les étapes dans un certain ordre, pour une tâche donnée, aide les élèves à apprendre comment entreprendre une tâche.

- ◆ La division des tâches permet aux élèves d'anticiper la tâche à accomplir et sa résolution.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

La projection

- ◆ La projection est presque le contraire de la division des tâches.
- ◆ Insérez des étapes dans les activités où vous demandez aux élèves de penser au produit final (la forme et le contenu).
- ◆ Discutez de la « projection » et demandez aux élèves de partir du projet final pour déterminer (en sens inverse) toutes les étapes, afin de reconnaître ce qu'ils doivent faire pour accomplir l'activité.
- ◆ La projection aide à promouvoir l'autonomie de l'apprenant et à améliorer ses compétences en matière de pensée critique.

L'anticipation

- ◆ L'anticipation aide à focaliser l'attention sur la tâche à réaliser parce qu'elle limite la quantité de connaissances que l'élève doit activer.
- ◆ L'anticipation encourage la pensée critique et améliore les compétences en matière d'évaluation parce que les élèves doivent fonder leur hypothèse sur une étendue limitée de renseignements.
- ◆ L'anticipation est particulièrement pratique pour tout exercice où le résultat ou le produit final sont un peu « mystérieux ».

Les aide-mémoire

- ◆ Lorsque la tâche comporte plusieurs étapes, donnez des aide-mémoire aux élèves pour les aider à suivre leurs progrès.
- ◆ Les aide-mémoire favorisent l'autonomie de l'apprenant et encouragent les élèves à s'autoévaluer, particulièrement lorsqu'ils les utilisent à répétition.
- ◆ Les aide-mémoire permettent aux parents de surveiller les progrès de leur enfant lors de la réalisation d'une tâche particulière.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

Les organisateurs graphiques

- ◆ Les organisateurs graphiques servent à classer et à organiser les renseignements.
- ◆ Ils permettent aux élèves de voir rapidement les liens entre les idées et les concepts.
- ◆ Les organisateurs graphiques aident à focaliser l'attention des élèves sur un concept ou une relation à la fois, empêchant ainsi l'élève de se sentir dépassé.
- ◆ Il existe différents formats d'organiseurs graphiques. (Pour voir des exemples d'organiseurs graphiques, consultez le document *L'emploi du français en classe de français de base.*)

Les stratégies pour encourager la participation en classe
--

Poser des questions ouvertes

- ▶ Les élèves seront plus aptes à se porter volontaires pour répondre aux questions lorsqu'il y a plus d'une bonne réponse ou lorsque l'enseignant n'attend pas de réponse précise.
- ▶ Cette stratégie encourage également les élèves à avoir une pensée critique et à synthétiser les renseignements.

Donner du temps

- ▶ Attendez au moins cinq secondes après avoir posé une question aux élèves avant de réclamer une réponse. La pause donne aux élèves en difficulté le temps de traiter la question et de préparer une réponse.
- ▶ N'oubliez pas que vous ne cherchez pas à obtenir des réflexes ultra rapides. Vous cherchez plutôt à amener les élèves à réfléchir consciencieusement à ce que vous demandez.

Donner un préavis

- ▶ Si vous voulez demander une réponse à un élève qui est anxieux à l'idée de participer, donnez-lui une ou deux questions à l'avance pour lesquelles vous allez lui réclamer une réponse.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

- ▶ Si possible, dites à l'élève quelle est la question que vous allez lui poser afin de lui donner le temps de se préparer.
- ▶ Si possible, donnez aux élèves les grandes lignes des questions que vous prévoyez leur poser afin qu'ils puissent décider des questions auxquelles ils se sentiront à l'aise de répondre.

Afficher des expressions de départ autour de la classe

- ▶ Ces expressions peuvent aider les élèves à se lancer dans une réponse parce que le commencement est souvent la partie la plus difficile de la tâche.
- ▶ Les expressions de départ favorisent l'usage correct de la langue.

Les stratégies de différenciation

Les *activités différenciées* sont une autre façon de prendre en compte la variété des besoins, des centres d'intérêt et des aptitudes des élèves. Les activités différenciées encouragent l'enseignement favorisant l'intégration en fournissant aux élèves différentes façons d'aborder une activité – chaque activité est l'adaptation d'une autre. Toutes les activités sont liées par une idée ou un thème (par ex., toutes les activités liées à la planification d'un voyage) et celles-ci comprennent différentes tâches.

La différenciation entre en jeu au niveau des tâches. Il y a six façons différentes de différencier les tâches les unes des autres.

1. Défi global (selon la taxonomie de Benjamin Bloom)
 - L'objectif de la tâche est le même, mais le niveau d'engagement cognitif varie. [Par ex., on demande à un élève d'accomplir une tâche au niveau 2 de Bloom (la compréhension) et on demande à un autre élève d'accomplir une tâche au niveau 4 de Bloom (l'analyse). Pour voir la taxonomie de Bloom, consulter l'annexe Q.]
2. Complexité du langage
 - La complexité du langage utilisé pour présenter le contenu ou la complexité du langage requis par l'élève pour accomplir la tâche sont variées.
 - Le contenu et les objectifs de la tâche sont les mêmes.
 - Le langage peut varier selon le nombre de mots qui se ressemblent en anglais et en français, la complexité de la grammaire, etc.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

3. Types de ressources
 - Des textes de différents niveaux de lecture
 - Des textes comportant des degrés variés de complexité
 - Des textes audio et des textes écrits
 - Des textes concrets et des textes abstraits
4. Types de résultats
 - Le produit physique peut être le même, mais le contenu du produit varie.
 - Le contenu lexical peut également varier.
5. Types de procédés
 - Le résultat est le même, mais les élèves utilisent différents procédés pour y arriver (par ex., les méthodes de recherche, la lecture, l'écoute).
6. Types de produits
 - Le contenu est le même, mais le produit physique que l'élève produit varie (par ex., le produit de l'élève peut être le reflet du type d'intelligence qui le caractérise parmi les intelligences multiples de Howard Gardner).

Les activités différenciées ne suggèrent pas qu'un groupe d'élèves est meilleur qu'un autre ou qu'une tâche est conçue pour les « élèves intelligents » et qu'une autre tâche s'adresse aux « élèves en difficulté ». Les élèves font plutôt les tâches qu'ils sont prêts à effectuer; cela s'applique à leur niveau de motivation, d'intérêt, de « disponibilité cognitive » et de compétence. Les élèves accomplissent également des tâches qui conviennent à leur style d'apprentissage; cela s'applique aux tâches conçues autour des intelligences multiples ou aux tâches qui permettent aux élèves de choisir le format dans lequel les renseignements sont présentés (par ex., les tests oraux ou écrits).

La différenciation n'empêche pas les élèves de toujours être dans le groupe « supérieur ». Un élève peut être dans un groupe « de base » pour une activité et dans un groupe « supérieur » pour la prochaine activité, ou il se peut qu'il n'y ait pas de groupe « de base » ou « supérieur » (par ex., si vous différenciez selon le produit).

Les *ressources différenciées* sont une autre façon de prendre en compte la variété des besoins, des intérêts et des aptitudes des élèves. Plusieurs élèves ont de la difficulté à lire, à écrire, ou les deux; mais ceci ne devrait pas les empêcher d'avoir accès au programme d'études. Le manuel scolaire n'est pas la seule source d'information. Il faut toujours voir si la ressource est appropriée pour l'âge visé.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

Avez-vous essayé...¹³

Dans l'école :

- des ressources audio
par exemple : cassettes/CD, centres d'écoute, textes enregistrés
- des ressources visuelles
par exemple : vidéocassettes/DVD, photographies, rétroprojecteurs, SMARTboard
- d'autres technologies
par exemple : logiciels, machines à écrire, calculatrices
- différents formats d'imprimerie
par exemple : revues, journaux, textes élaborés par l'élève ou l'enseignant
- des jeux
par exemple : des jeux du commerce, avec ou sans adaptation, fabriqué par l'enseignant, fabriqué par l'élève
- des objets à manipuler provenant du commerce ou des objets à manipuler fabriqués par l'enseignant/l'élève
par exemple : équipement pour faire la cuisine, instruments de musique, cartes géographiques tactiles, ou préparer des collections de roches
- ressources environnementales
par exemple : collection de roches, plantes, bruits de la nature

Dans la communauté :

- des voyages
- des invités

¹³Tiré de *Français de base au secondaire, 1^{er} cycle - 7^e à la 9^e année - Programme d'études*, pages 263 265. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration

- ❑ des entrevues avec des personnes-ressources
- ❑ des mentors

N'oubliez pas...

- Si un élève suit un programme modifié ou adapté, il faut que ces modifications ou adaptations soient notées dans le dossier permanent de l'élève. Consultez l'orthopédagogue de votre école pour de plus amples renseignements.

3.8 Planification

3.8.1 Temps accordé au programme

Le temps consacré à l'étude de la langue seconde est un des facteurs critiques qui influe sur le développement des compétences en langue seconde. On a reconnu ce fait dans le *Junior High School Review* (rapport du Comité de l'éducation à l'intermédiaire, Î.-P.-É., 1994) et en 1999 lorsque le ministre de l'Éducation a émis une directive stipulant que le temps alloué à l'enseignement du français de base devait se situer entre 11 et 13 % du temps d'enseignement total au niveau intermédiaire. Il importe de souligner que le programme de français de base a été conçu pour ce temps, au minimum.

Un certain nombre d'écoles de la province respectent déjà le minimum requis pour le programme de français de base, et l'on poursuit les discussions avec les autres. Même si la situation de chaque école est unique en ce qui concerne l'emploi du temps et les questions de personnel, on encourage les administrateurs à établir les plans nécessaires, s'il y a lieu, pour améliorer leur situation à cet égard, pour leur propre école. Le programme de français de base et un emploi du temps approprié permettront d'établir de bonnes bases en vue d'une meilleure expérience de langue seconde pour les élèves de français de base.

3.8.2 Planification annuelle

Dans le contexte du programme de français de base au niveau intermédiaire, les enseignants devront, avant le début de chaque année scolaire, décider des thèmes, de leur ordre et du moment auquel ils seront abordés durant l'année. Ce faisant, ils établiront un plan de cours annuel qui facilitera grandement l'organisation et l'enseignement du programme.

On prévoit que dans ce nouveau programme, la plupart des éducateurs pourront, en y consacrant 40 minutes par jour, terminer (ou presque terminer) 4 modules thématiques par année. Les points suivants devraient susciter la réflexion parmi les enseignants qui voudront en tenir compte au moment d'établir leur plan de cours annuel.

1. La rentrée

Avant de commencer un nouveau thème au mois de septembre, il est essentiel que l'enseignant passe une à deux semaines à passer en revue le matériel, les structures et le vocabulaire déjà étudiés par les élèves. En commençant par ce qui est familier, on active les connaissances antérieures des élèves. En débutant par une révision, on permet aux élèves de commencer l'année du bon pied. C'est aussi une bonne occasion pour l'enseignant de procéder à une évaluation formative de ce que les élèves sont déjà capables de faire.

2. Mettre l'accent sur l'habileté requise pour le projet final

L'identification de l'habileté sur laquelle on se concentrera en vue du projet final est une autre des analyses très importantes qu'il faut réaliser au moment de choisir les thèmes. Dans *Acti-Vie*, *Tout-ados* et *Communi-quête*, les projets de fin d'unité sont de nature très variée. Certains mettent l'accent sur l'oral, d'autres sur l'écrit tandis que d'autres encore impliquent une interaction orale (comme le théâtre, les entrevues). Il est important, durant toute l'année, de choisir des projets aussi différents pour faire en sorte qu'ils demeurent variés, et favoriser le développement de toutes les habiletés. En ce qui a trait au projet final d'un thème, les enseignants doivent s'interroger sur sa faisabilité dans le contexte dans lequel ils travaillent. S'il y a des problèmes d'habileté ou de faisabilité, les enseignants devront peut-être adapter le projet et, par conséquent, certaines activités de l'unité ou renoncer à un thème donné.

3. Conformité par rapport au Programme d'études

C'est durant cette étape de planification annuelle que les enseignants voudront revoir la partie des résultats d'apprentissage de ce guide. En revoyant les résultats spécifiques de chaque aspect du programme (communicatif/expérientiel, langagier, culture et formation langagière générale), les enseignants pourront les comparer aux résultats d'apprentissage des modules, tels qu'ils sont énoncés dans le tableau qui se trouve au début de chaque module d'*Acti-Vie*, de *Tout-ados* et de *Communi-quête*. Cette information leur donnera de précieux renseignements pour le choix d'un module thématique.

4. Choix de l'ordre et du moment pour l'étude des unités

Lorsque les enseignants auront choisi les modules qu'ils aborderont au cours d'une année donnée, il leur restera deux ultimes décisions à prendre pour leur planification annuelle, à savoir

l'ordre dans lequel ils aborderont les unités et le moment auquel ils s'y prendront. Un certain nombre de facteurs influenceront sur cette décision. Il pourrait être fort avantageux de discuter avec l'enseignant titulaire pour pouvoir faire des liens avec des thèmes en anglais. Par ailleurs, il faut également tenir compte du niveau de difficulté perçu des divers thèmes ainsi que du temps approximatif requis pour leur étude. Enfin, pour prendre ces décisions, il faudrait aussi tenir compte des périodes de bulletins.

Comme on a pu le voir, il n'y a pas de plan « unique » pour l'enseignement d'un programme donné. Il est important que les éducateurs envisagent toutes les possibilités, et qu'ils établissent un plan au meilleur de leur jugement professionnel, plan qui devra convenir à leur propre situation d'enseignement pour une année donnée.

3.8.3 Planification des unités et des leçons

Une fois leur planification du programme annuel terminée, les enseignants pourront se concentrer sur un point plus précis de leur programmation, à savoir la planification des unités. Les points suivants illustrent les divers aspects d'un plan d'unité.

1. Projet final

Comme le principe fondamental de ce nouveau programme veut que les élèves étudient un thème en vue de l'achèvement du projet final, et que toute l'acquisition langagière en découle, il est logique de commencer la planification de l'unité par celle du projet final.

Dans chaque unité, on propose un projet final qui est énoncé au début de l'unité et expliqué plus en détails dans l'avant-dernière leçon. Les enseignants devront se pencher sur les détails du projet final et, s'il y a lieu, adapter celui-ci dès le début de leur planification puisque les décisions qu'ils prendront auront des répercussions sur la façon dont ils enseigneront l'ensemble de l'unité.

En ce qui concerne le projet final, les enseignants devront préciser pour eux-mêmes ce qu'ils s'attendent exactement que leurs élèves leur remettent comme projet final. Ce faisant, ils devraient également en établir les critères d'évaluation. Si cela est possible, ils créeront aussi leur propre échantillon de projet final qu'ils pourront montrer aux élèves au début de l'unité afin d'illustrer clairement le but à atteindre.

2. Vue d'ensemble de l'unité

Les éducateurs voudront ensuite se familiariser avec l'unité proprement dite. La meilleure façon d'y arriver pourrait bien être d'étudier le tableau récapitulatif qui se trouve au début de chaque module et qui présente une vue d'ensemble de l'unité, leçon par leçon, ainsi que les objectifs d'apprentissage connexes. On encourage les enseignants à regarder rapidement les notes pédagogiques qui accompagnent chaque leçon pour avoir une meilleure idée de ce que la leçon contient.

Comme on s'attend à ce que les enseignants voient 4 thèmes par an, il leur faudra examiner le temps total dont ils disposent pour chaque unité. La plupart des unités pourront être étudiées en environ 10-12 semaines, mais il est tout à fait naturel que, la première fois, cela leur prenne un peu plus de temps. À ce stade, les enseignants devront donc décider, s'il y a lieu, de renoncer à certaines leçons ou à certains résultats d'apprentissage de l'unité. En ce qui a trait à la planification de l'unité, cette étape leur permettra de disposer d'une liste des principaux objectifs et activités qu'ils verront en enseignant cette unité.

3. Ressources

La prochaine série de décisions aura trait au choix du matériel à employer tout au long de l'étude de l'unité. De par sa nature même, le programme d'études multidimensionnel correspond à un enseignement basé sur les ressources. Pour faciliter la tâche des enseignants, le Ministère leur fournira *Acti-Vie*, *Tout Ados* et *Communi-quête* comme ressources de base du commerce pour l'enseignement du programme de français de base au niveau intermédiaire; il encourage cependant les éducateurs à y intégrer d'autres ressources adéquates lorsqu'il y a lieu de le faire. Au cours des années, bon nombre d'enseignants ont amassé une grande quantité de matériel qui se rapporte aux divers thèmes qu'ils ont enseigné, et une bonne partie de ce matériel conviendra encore à ce nouveau programme. Par ailleurs, les éducateurs devraient également envisager la possibilité de se servir de tout document authentique disponible comme des brochures, des cartes, des journaux de langue française, etc. pendant l'unité. Durant cette première étape de planification, il faut aussi penser à la possibilité de se servir de livres, de bandes vidéo, de chansons et de jeux pour enfants qui se rapportent au thème étudié. Évidemment, dans les premières années d'enseignement de ce programme, les enseignants pourront choisir de s'en tenir autant que possible au matériel de base autorisé, mais au fur et à mesure qu'ils se familiariseront avec le programme d'études multidimensionnel, il n'y aura pas de limites aux améliorations qu'il pourront apporter à ce matériel.

4. Évaluation

Comme on l'a expliqué dans la partie 3.6 de ce guide, l'évaluation des élèves est un processus continu qui se fait tout au long des unités à l'étude. Il est donc nécessaire, durant cette étape de la planification de l'unité, de réfléchir au moment et à la façon dont on évaluera les élèves. *Acti-Vie*, *Tout-ados* et *Communi-quête* comportent des outils d'évaluation formative et sommative nombreux et variés (La ressource *Tout-ados* offre moins d'outils d'évaluation.) Chaque unité de *Communi-quête* et d'*Actie-vie* comprend des activités qui ont été conçues pour l'évaluation des quatre habiletés, des feuilles d'autoévaluation, des formulaires d'évaluation par les pairs, au besoin, des grilles d'observation de groupe et des grilles d'évaluation du projet final; la leçon finale de l'unité inclut aussi une trousse d'évaluation sommative. On encourage les enseignants à étudier chacune de ces options pour en déterminer l'utilité et pour ensuite planifier leur programme d'évaluation global de l'unité, tout en se rappelant que l'évaluation doit tenir compte du temps et de l'importance accordés en classe à chaque habileté.

Planification des leçons

(Le mot *leçon* s'applique ici à une étape ou à une série d'activités au sein d'une unité et *non* à une période de cours quotidienne.)

Après avoir établi leur planification globale de l'unité, les enseignants devront commencer à étudier et à préparer en détails les principaux éléments de l'unité. Dans *Acti-Vie*, *Tout-ados* et *Communi-quête* ces principaux éléments s'appellent des leçons. Pour chaque leçon de cette méthode, la trousse de ressources de l'enseignant comprend les éléments suivants, ce qui devrait faciliter grandement leur tâche :

- Résultats d'apprentissage
- Matériel requis
- Activités supplémentaires
- Activités d'évaluation (s'il y a lieu)
- Temps requis suggéré
- Notes d'enseignement détaillées

Planification des unités et des leçons

À ce stade, il est important de se rappeler que la méthodologie de base du programme comporte trois étapes distinctes : l'étape préactivité, l'étape d'activité et l'étape post-activité. On retrouve chacune de ces trois étapes dans toutes les leçons. Au moment de prendre des décisions sur les activités à inclure, on recommande de faire des choix à l'intérieur même d'une étape et non de renoncer à une étape entière.

Acti-Vie, *Tout Ados* et *Communi-quête* proposent également un grand choix d'activités supplémentaires pour chaque unité. Bon nombre d'entre elles permettent de développer davantage une habileté dans certains domaines; toutefois, compte tenu des contraintes de temps, il est impossible de les utiliser toutes. Les enseignants pourront choisir d'utiliser certaines activités dans les centres d'apprentissage, pour les suppléants, pour l'enrichissement personnel des élèves, comme travail d'appoint, etc.

Planification quotidienne

Tous les enseignants de français de base au niveau intermédiaire font déjà de la planification quotidienne, et il leur faudra continuer de le faire, de façon créatrice, selon le style propre de chacun, tout en respectant les paramètres du programme.

3.9 Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

Dans le système scolaire, ce sont les enseignants de français de base qui comprennent le mieux la valeur, la nature, les activités et les possibilités du programme de français de base au niveau intermédiaire offert dans leurs écoles. Il est essentiel de partager cette connaissance avec tous nos partenaires du monde de l'éducation dans le but de développer une vaste base de soutien à l'endroit du programme. Les enseignants qui consacrent beaucoup de temps et font les efforts nécessaires pour établir une base de soutien dans leurs écoles, dans le système scolaire et dans la communauté en général, généreront d'importantes retombées pour le programme, et surmonteront l'isolement que ressentent souvent les enseignants du français de base.

Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

Voici une liste d'activités qui se sont avérées hautement utiles à cette fin :

1. Saisissez toutes les occasions de donner des renseignements sur le programme de français de base.
 - ➔ Demandez que l'on vous accorde du temps lors des réunions de personnel pour donner des renseignements « à jour » sur les programmes d'études.
 - ➔ Portez-vous volontaire pour effectuer une présentation sur le programme de français de base lors de la prochaine réunion Foyer-école.
 - ➔ Soyez à l'affût d'idées innovatrices pour communiquer des informations sur le programme de français lors de la prochaine « soirée de rencontre avec les enseignants » au début de l'année scolaire.
 - ➔ Envoyez une brochure aux parents de vos élèves pour décrire le programme de français de base et tenter d'obtenir leur appui. Renseignez-les sur la meilleure façon de manifester leur appui envers vous et envers le programme.
 - ➔ Écrivez une lettre aux parents au début de chaque thème. Décrivez les activités qui auront lieu et les succès qui auront été remportés, et annoncez-leur le prochain thème.

2. Faites en sorte que les gens puissent « voir » les activités et les succès des élèves du programme de français de base.
 - ➔ Montrez des exemples des travaux de vos élèves à vos collègues, et affichez les travaux bien en vue dans l'école.
 - ➔ Offrez de décorer une partie des bureaux du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation avec les travaux de vos élèves.
 - ➔ Adoptez une politique de porte ouverte pour que le directeur et vos collègues enseignants puissent voir vos élèves à l'oeuvre.

Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

- ➔ Faites en sorte que les enseignants titulaires, les parents, les conseillers pédagogiques en programmes d'études et les administrateurs puissent visiter votre salle de classe de temps en temps, et vous aider à souligner la qualité du travail de vos élèves.

 - ➔ Si vous organisez un événement spécial, invitez les médias ou faites parvenir des photographies aux journaux locaux ou à *La voix acadienne*.

 - ➔ Constituez des portfolios des travaux de vos élèves que vous pourrez montrer aux parents lors des rencontres parents-maîtres.

 - ➔ Retournez travaux et tests à la maison pour les faire signer par les parents.

 - ➔ S' il y a un bulletin d'information dans votre école, soumettez des articles pour vous assurer de faire ressortir les activités du programme de français de base dans tous les numéros.

 - ➔ Montez un kiosque présentant le travail des élèves pendant les conférences parents/enseignants.
3. Soyez à l'affût des idées des autres professionnels et discutez avec eux.
- ➔ Communiquez régulièrement avec les enseignants titulaires. Faites-leur part des succès des élèves de votre classe, et cherchez à obtenir leur appui lorsque vous avez des problèmes. Renseignez-vous sur les thèmes qu'ils aborderont dans les autres matières à l'étude, et suggérez-leur de procéder à des regroupements. Demandez-leur leur avis sur les techniques et sur les agencements en groupe qui fonctionnent particulièrement bien dans leurs classes. Consultez-les pour prendre vos décisions en ce qui a trait aux événements spéciaux et établissez-en l'horaire ensemble.

 - ➔ Prenez le temps de discuter de votre programme avec le directeur. Exposez-lui les stratégies et les techniques que vous tentez d'utiliser. Suggérez-lui des idées qui permettraient d'améliorer la qualité et la perception que les gens ont du programme de français de base dans votre école.

Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

- ➔ Engagez-vous à vous réunir régulièrement avec d'autres enseignants de français de base au niveau intermédiaire. Racontez-vous vos succès et tentez de résoudre vos problèmes ensemble.
- ➔ Renseignez-vous sur la possibilité de planifier les unités en collaboration avec vos collègues, le conseiller pédagogique pour le français de base ou le bibliothécaire scolaire.

Cette liste n'est nullement une liste exhaustive. Elle se veut un point de départ pour stimuler la créativité et, d'abord et avant tout, pour faire ressortir la nécessité pour les enseignants de français de base de jouer *un rôle proactif et un rôle de promotion* afin d'obtenir l'appui et la reconnaissance que le programme de français de base mérite à juste titre.

Le nouveau programme de français de base :

Expliquez-le!
Défendez-le!
Célébrez-le!

Faites-en la promotion!

BIBLIOGRAPHIE

2006, *Le français intensif - guide pédagogique interprovincial*.

2007, « *Le français approfondi I* », *Le français approfondi I, II, III - Guide pédagogique*. CAMEF.

ALBERTA EDUCATION. 1992a, *French as a second language: Annotated Bibliography of Learning Resources: Beginning Level*.

ALBERTA EDUCATION. 1992b, *Français langue seconde : Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année*.

ALBERTA EDUCATION. 1992c, *Français langue seconde : Guide d'enseignement de la maternelle à la 12^e année*.

ALBERTA EDUCATION. 1991, *French as a second language : Program of Studies , Beginning Level*.

ALBERTA LEARNING. 2004, *French as a second language : Nine-year Program of Studies (Grade 4 to Grade 12)*.

ARNETT, Katy. s.d., « *Creating an Inclusive Core French Classroom - Helping underperforming learners succeed*». p. 22-23, 27-28, 30-32, 39-40.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION. 1994, *Français langue seconde : Français de base 10^e, 11^e, 12^e Programme d'études et guide d'enseignement (version provisoire)*.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION. 1995, *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings (Final Report)*.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (Curriculum Branch). 2001, *Core French 5 - 12*, Victoria, C.-B.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. 1995, *Core French 5 - 12 : Integrated Resource Package*, Victoria, C.-B.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. *Core French Curriculum Guide* (Draft, 1994) Victoria, C.-B.

CAMPBELL, Glenn. 1993, « Assessing the Impact of Multi-Grade Classes : An annotated Bibliography », *Canadian Modern Language Review*, vol. 49, no.2.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS (CASLT). 1996, *L'évaluation formative des apprentissages et français langue seconde; niveau intermédiaire*, Ottawa, Canadian Association of Second Language Teachers.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS. 1994, *The National Core French Study—A Model for Implementation*, Ottawa, Canadian Association of Second Language Teachers.

CLARKE, J., Wideman, R. et S. EADIE. 1990, *Together We Learn*, Prentice-Hall Canada Inc.

COLE, Donna J., Charles W. RYAN et Fran KICK. 1995, *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Inc..

CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES D'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 2004, *L'emploi du français en classe de français de base*.

CURTAIN, H.A. et C.A. PESOLA. 1988, *Languages and Children - Making the Match*, Addison-Wesley Publishing, U.S.A..

DONATO et ADAIR-HAUCK. 1994, « PACE Model », www.cortland.edu/flteach/lessons/pace-model.html.

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA. 2003a, *Français de base - 7^e et 8^e années - Programme d'études - Document de mise en œuvre*.

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA. 2003b, *Français de base des années S1 à S4 - Programme d'études - Document de mise en œuvre*.

ENNS - CONNOLLY, E.. 1991, *Production écrite*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

ENNS - CONNOLLY, E.. 1989, *Personnalisation des matériels didactiques*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

FALBO, T. et M. MARTEL. 1990, *Cooperative Group Learning*, congrès de CASLT.

FARR, Roger et Bruce TONE. 1998, *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal, Les Éditions de la Chenlière.

FLEMING, Berkeley et Margaret WHITLA. 1990, *So you want your child to learn French!*, Ottawa, Canadian Parents for French.

GERMAIN, Claude, Marguerite HARDY et Gabriella PAMBIANCHI. 1991, *Interaction Enseignant(e) / Élève*. Montréal, Centre éducatif et culturel.

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007a, *Le français intensif - Guide pédagogique interprovincial, deuxième édition*.

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007b, « Le français intensif (FI) et le français approfondi (FA)- introduction », *Le français approfondi I, II, III - Guide pédagogique*.

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007c, « Sept étapes pour enseigner la communication orale », <http://www.caslt.org/pdf/Strat-enseign-ORAL-et-7-ETAPES-août-07.pdf>

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2005, « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement /apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, no. 2, p.7-10.

HARLEY, B., A. D'ANGLEJAN, et S. SHAPSON. 1990, *National Core French Study: The Evaluation Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers.

HÉBERT, Nathalie., Michèle GIRARD et Liette M. DEMANCHE. s.d., *L'évaluation - synthèse des outils d'évaluation*, Commission scolaire des chênes.
<http://www.csdeschenes.qc.ca/SNAPS/Evaluation/evaluation.htm>

HÉBERT, Y. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale*, Canadian Association of Second Language Teachers.

HOWDEN, Jim. 1994, *Cooperative Learning*, atelier organisé par la ministère de l'Éducation du Manitoba, Manitoba.

JASMINE, Julia. 1993, *Portfolios and Other Assessments*, Huntington Beach, Teacher Created Materials, Inc..

JEAN, G.. 1991, *Entre Amis I : Teacher's Guide*, Scarborough, Ont., Prentice-Hall Inc.

LEBLANC, C., C. COURTEL, et P. TRESCASES. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture*, Canadian Association of Second Language Teachers.

LEBLANC, Raymond. 1990, *National Core French Study: A synthesis*, Canadian Association of Second Language Teachers.

LONG, Michael.H. et Charlene J. SATO. 1983, « Classroom foreigner talk discourse - forms and functions of teachers' questions », *Classroom Oriented Research in Second Languages*, Rowley, MA, Newbury House.

LUSSIER, D.. 1991, *Évaluation*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

MANITOBA : BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE. 1995, *Français de base : Programme d'études 4^e à la 6^e année* (version provisoire), Winnipeg, MB.

MAS, J., W. CARR et J. MENNILL. 1994, *A Guide to Visages*, Don Mills, Ont., Addison-Wesley Publishers.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN. 1994, *Enseignement et apprentissage en langue seconde*.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *French Second Language Core Program: Elementary School Curriculum Guide*.

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997, *Core French Intermediate (7-8-9) A Curriculum Guide*.

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *Learning French as a Second Language : A Guide for Teachers Grades 4-6*, St. John's, Queen's Printer.

NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE. 1999, *Français de base au secondaire, 1^{er} cycle - 7^e à la 9^e année - Programme d'études*.

NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION. 1998, *Programme d'études; Français de base à l'élémentaire 4^e à la 6^e année*.

OFFICE OF COMMISSIONNER OF OFFICIAL LANGUAGES. 1993, *Official Languages: Basic Facts*, Minister of Supply and Services Canada.

OFFICEPORT. 2002, « Bloom's Taxonomy », www.officeport.com/edu/blooms.htm.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING. 1993, *The Common Curriculum: Grades 1 - 9* (Working document).

PAINCHAUD, G.. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue*, Canadian Association of Second Language Teachers.

PAPALIA, A.. « Planning for effective teaching : Papalia's Classroom Settings», *Mosaic*, Vol.1, no. 3, Spring, 1994.

PETURSON, R.. 1994, *Thermometers & Thermostats (Assessment & Evaluation in a changing world)*, présenté lors d'un atelier pendant la congrès annuel de PEITF en octobre.

POYEN, J.. 1990, « National Core French Study Summary Report», *Second Language Bulletin*, Canadian Association of Second Language Teachers.

PRENTICE HALL GINN CANADA. 1996, *Acti-Vie : Program Guide* (version provisoire).

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000, *Français de base de la 4^e à la 6^e année : Programmes d'études et guide pédagogique*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000, *Français de base de la 10^e à la 12^e année : Programmes d'études et guide d'enseignement*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1995, *English Language Arts Curriculum* (Validation Draft).

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1994, *Junior High School Review*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1992, *Junior High Core French Curriculum Guide*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *Report of the Elementary Education Committee*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1989, *A Philosophy of Public Education for Prince Edward Island Schools*.

P.R. WORKING GROUP. 1994, *National Core French Study: A model for implementation*, Canadian Association of Second Language Teachers.

SASKATCHEWAN EDUCATION. 1994, *Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level*.

SASKATCHEWAN EDUCATION. 1994, *Elementary Core French Implementation and Maintenance Inservice Package*.

SASKATCHEWAN PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNIT. 1993, *Découverte de l'apprentissage coopératif*, Série Stratégies d'enseignement n° 5.

SAVIGNON, Sandra. 1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.

SHRUM, Judith L. et Eileen W. GLISAN. 2000, *The Teacher's handbook : Contextualized Language Instruction*, USA, Heinle Publishers.

STERN, H.H.. 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

STIGGINS, Richard J.. « Assessment Crisis : the Absence of Assessment FOR Learning », *Phi Delta Kappan*, Vol.83, No. 10, p.758-765.

SUNFLOWER, C.. 1993, *75 Creative Ways to publish students' writing*, New York, Scholastic Inc.

TREMBLAY, Roger. 1989, *Compréhension écrite*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

TREMBLAY, Roger. 1991, *Plan de perfectionnement en français langue seconde*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

TREMBLAY, Roger, M. DUPLANTIE et D. HUOT. 1990, *National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers.

ULLMANN, R.1990, *Evaluating for Communication : A Handbook for FSL Teachers*, D.C. Heath Canada Ltd.

Les annexes

Annexe A

7.1 Le cas mystérieux de Monsieur Leblanc (Communi-quête)

PROJET FINAL: En dyades, les élèves prépareront et présenteront un graphique pour indiquer leur solution au mystère et les indices qui confirment cette solution.

PRÉ-TEST : Les élèves font un test diagnostique pour que l'enseignant.e puisse déterminer leurs connaissances antérieures.

LEÇON 1: *Introduction*

- regarder un vidéoclip d'un scène d'un crime et identifier des indices
- présenter le projet final
- discuter des solutions possibles au mystère

LEÇON 2: *Les messages téléphoniques*

- Écouter les messages téléphoniques et identifier des indices

LEÇON 3: *La description physique de Monsieur Leblanc*

- regarder un vidéoclip des entrevues avec des témoins au crime et identifier des indices

LEÇON 4: *Les courriels*

- lire des courriels et identifier des indices

LEÇON 5: *Le Festival du Voyageur*

- discuter des communautés francophones au Canada
- regarder un vidéoclip du festival du voyageur au Manitoba

LEÇON 6: *Trouvons une solution au mystère!*

- choisir une solution au mystère
- préparer un graphique

LEÇON 7: *Présentation des projets*

- présenter un graphique
- expliquer une solution possible au mystère
- résoudre le mystère

POST-TEST : Les élèves refont le test diagnostique pour que l'enseignant.e puisse déterminer leurs connaissances à la fin de l'unité.



7.2 Le grand voyage (Communi-quête 1)

PROJET FINAL : Planifier et promouvoir un voyage à un pays/continent

LEÇON 1 : *Introduction*

- Où est-ce que les élèves ont déjà voyagé?
- Les noms des pays
- Les noms des continents
- Les cartes et les legendes

LEÇON 2 : *Les moyens de transport*

- Les moyens de transports préférés
- Les éléments d'une bonne affiche/brochure
- Créer une affiche/brochure pour un voyage déjà fait

LEÇON 3 : *Les États-Unis*

- Les destinations populaires aux É.-U.
- Les éléments d'une bonne annonce publicitaire à la radio

LEÇON 4 : *L'Europe*

- Les destinations populaires en Europe
- Un vidéo de quelques attractions touristiques en Europe

LEÇON 5 : *Mini-présentation d'un pays en Europe*

- Discuter des stratégies d'une présentation à l'orale
- Préparer, présenter et évaluer des mini-présentations

LEÇON 6 : *L'Afrique*

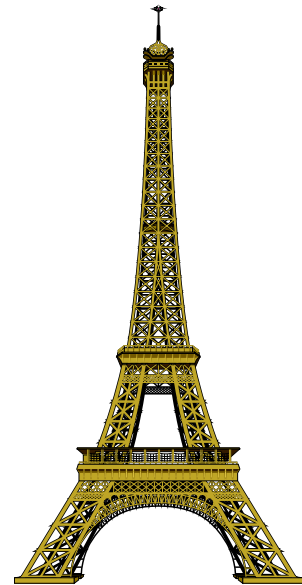
- Les destinations populaires en Afrique
- Activité coopérative *Jigsaw* avec du courriel d'un élève qui voyage en Afrique

LEÇON 7 : *Préparer le projet final*

- Les stratégies du travail en groupe
- Une révision des stratégies de présentation

LEÇON 8 : *Présentation des projets*

LEÇON 9 : *Évaluation et réflexion*



7.3 Attention, magasiniers! (Tout-ados)

Projet final : Les étudiants créent un dépliant publicitaire puis préparent et présentent une annonce publicitaire télévisée

Leçon 1 : *Parlons magasinage! (Introduction)*

- Expériences personnelles, connaissances et attitudes envers le magasinage
- Favoriser la confiance personnelle envers le sujet
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser



Leçon 2 : *La voix des ados*

- Activités basées sur un vidéo d'une émission de télévision
- Entrevue avec des adolescents au sujet du magasinage

Leçon 3 : *On va magasiner*

- Présentation d'un enregistrement d'une conversation entre trois adolescents qui se préparent pour la rentrée

Leçon 4 : *On va magasiner*

- Exploitation du texte de la conversation présentée pendant la leçon 3

Leçon 5 : *Bienvenue chez Bonprix*

- Présentation du vocabulaire des expressions courantes et des annonces que l'on utilise généralement dans un grand magasin

Leçon 6 : *Tout le monde magasine*

- Visionnement d'un vidéo humoristique d'un échange au sujet du magasinage pour le retour à l'école

Leçon 7 : *Étude de la langue et Au boulot !*

- Présentation du mode impératif et création d'une annonce dans un grand magasin

Leçon 8 : *Des magasins canadiens*

- Présentation de deux compagnies canadiennes: *Roots* et la *Compagnie de la Baie d'Hudson*. Les élèves ont l'occasion de présenter une opinion sur les faits présentés

Leçon 9 : *Un dépliant publicitaire*

- Présentation de documents authentiques afin d'aider les élèves à exprimer les numéros et les prix en français.

Leçon 10 : *Étude de la langue*

- L'utilisation des adjectifs possessifs

Leçon 11 : *Au boulot !* - Réalisation d'une affiche publicitaire pour un article vendu dans un rayon de l'électronique d'un grand magasin

7.4

Voyageons dans le temps... (Actie-vie 3)

Projet Final : Préparer et présenter une capsule historique

LEÇON 1 : Introduction

- Discuter de comment capturer l'histoire
- Regarder un vidéo des objets dans la tombe de Toutankhamon
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser

LEÇON 2 : Un contenant pour notre capsule historique

- Discuter de différents contenants possibles
- Choisir les critères pour le choix d'objets

LEÇON 3 : Les événements importants

- Lire des textes à propos des événements importants du 20^e siècle (les dates)
- Identifier une manchette d'un journal ou d'une revue
- Résumer un article



LEÇON 4 : Les divertissements

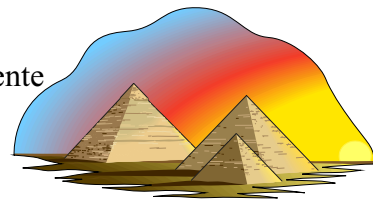
- Discuter de nos divertissements préférés
- Identifier/créer des documents qui représentent les divertissements d'aujourd'hui

LEÇON 5 : Les informations personnelles

- Écrire une lettre personnelle

LEÇON 6 : Les vêtements

- Lire les extraits du catalogue Sears
- Écrire une description d'un vêtement qui représente la mode d'aujourd'hui



LEÇON 7 : Capsules historiques célèbres

- Lire et écouter aux textes qui s'agissent du Titanic, de Pompéi, des guerriers de Chine
- Faire une toile d'araignée pour indiquer les objets à mettre dans une capsule

LEÇON 8 : Préparer le projet final

- Faire une activité à l'écoute « Voici la présentation »

LEÇON 9 : Présentation du capsule

LEÇON 10 : Évaluation et réflexion

7.5 Zone sportive (Tout-ados)

Projet final : Créer et présenter un jeu vidéo sur un sport extrême

- Leçon 1 :**
- Discuter des sports extrêmes et de l'équipement
 - Répondre à des questions personnelles à propos des sports extrêmes
 - Présentation du projet final et des tâches à réaliser

- Leçon 2 :**
- Classifier des sports (de loisir ou de compétition)
 - Écouter une conversation entre des jeunes
 - Lire *Zone sportive*



- Leçon 3 :**
- Étude de la langue (les adjectifs démonstratifs, devoir + l'infinitif)

- Leçon 4 :**
- Écouter une conversation, *Un voyage virtuel*
 - Composer des questions à poser au maître des jeux

- Leçon 5 :**
- La première épreuve : la surf des neiges
 - Identifier les éléments du parcours de la première épreuve

- Leçon 6 :**
- Étude de la langue (à + l'article défini, verbe + l'infinitif)

- Leçon 7 :**
- La deuxième épreuve : le vélo de montagne
 - Écouter une explication de la deuxième épreuve

- Leçon 8 :**
- Étude de la langue (sortir, de/à + l'article défini)

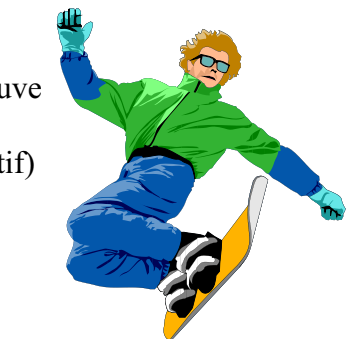
- Leçon 9 :**
- Lire des cartes de sport
 - Créer une carte de sport personnelle

- Leçon 10 :**
- La troisième épreuve : le kayak en eaux vives
 - Écouter une explication de la troisième épreuve

- Leçon 11 :**
- Créer un plan de la route pour le jeu vidéo
 - Écrire un petit paragraphe pour mettre sur la boîte vidéo

- Leçon 12 :**
- Écouter une présentation d'un jeu vidéo

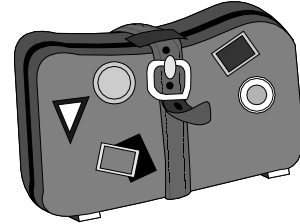
- Projet final :**
- Mettre fin à la préparation du jeu vidéo
 - Présentation du jeu vidéo



7.6 Réunion à Québec (Tout-ados)

Projet final : Les élèves vont organiser un voyage imaginaire, y compris 3 composants:

- choisir une destination (ville) et préparer un itinéraire
- présenter un plan de la ville
- écrire une carte postale de cette destination



Leçon 1 : *Introduction*

- Parler des voyages et des cartes postales
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser

Leçon 2 : *Grande réunion de la famille Charbonneau*

- Lire une invitation
- Regarder la première partie d'une vidéo qui s'agit d'une famille qui planifie leurs vacances d'été

Leçon 3 : *Découvrez Québec cet été*

- Explorer des types d'attrait, des raisons pour un voyage à Québec avec Pépère, des destinations et des sites intéressants à travers le Canada et des attrait/attractions à Québec

Leçon 4 : *À l'agence de voyage*

- Discuter des moyens de transport
- Regarder une vidéo d'une famille à l'agence de voyages

Leçon 5 : *Un horaire de trains*

- Lire l'horaire des trains (qui utilisent l'horaire de 24 heures)

Leçon 6 : *Étude de la langue et Au boulot!*

- Planifier l'itinéraire de leur voyage (le verbe partir)

Leçon 7 : *Les fêtes de la Nouvelle-France*

- Regarder la vidéo *Un reportage : Les Fêtes de la Nouvelle-France*
- Lire une carte
- Demander et donner des directions

Leçon 8 : *Étude de la langue et Au boulot!*

- Créer une carte de leur ville choisie avec 2-3 attrait
- Créer un mini-dialogue qui s'agit de demander des directions à un endroit sur la carte

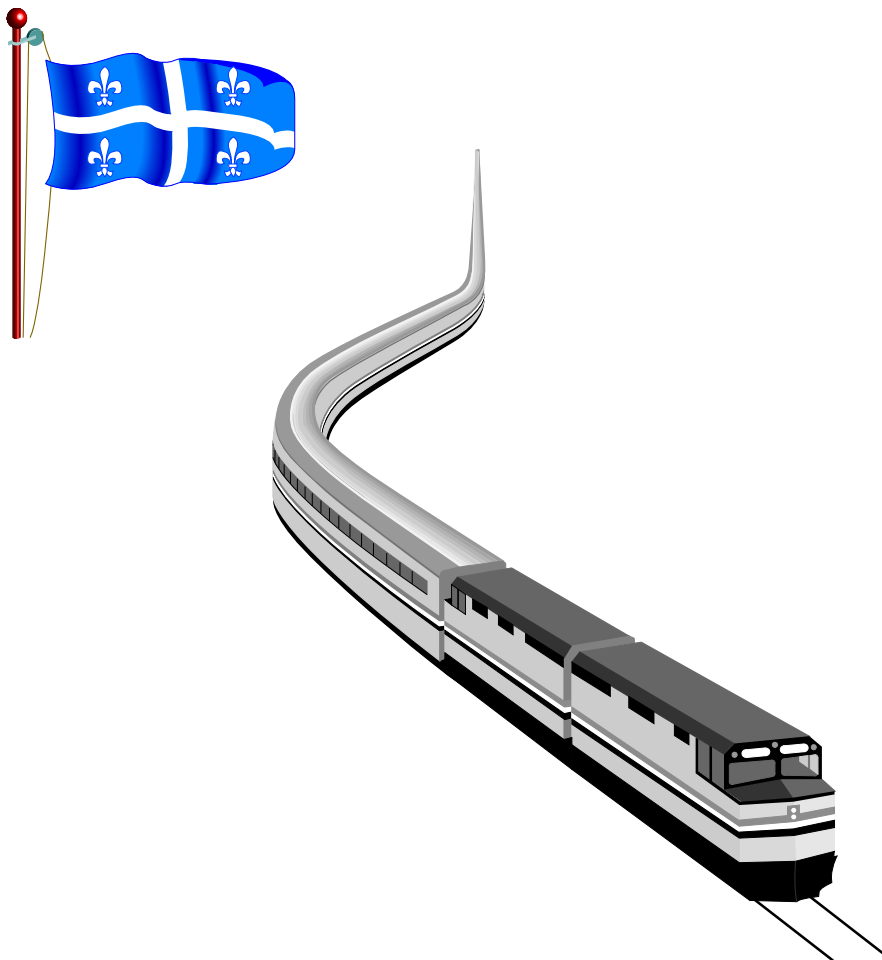
7.6 Réunion à Québec (Tout-ados) (la suite)

Leçon 9 : *3e sous-thème : La vie d'un voyageur*
- Lire des histoires d'un voyageur

Leçon 10 : *Un gros bonjour*
- Écouter / lire des cartes postales
- Explorer les éléments importants d'une carte postale

Leçon 11 : *Étude de la langue et Au boulot!*
- Les sujets composés
- Créer une carte postale pour un des attrait choisis

Leçon 12 : *Mon voyage imaginaire*
- Compléter et présenter « Mon voyage imaginaire ».



7.7 Au secours ! (Actie-vie 3)

Projet final : Préparer et présenter un jeu de rôles au sujet d'une situation de premiers soins

Leçon 1 :

- Un appel d'urgence (9-1-1) Vidéo
- Les premiers soins (petits accidents) - cassette audio
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser

Leçon 2 : - Évaluer une situation de premiers soins

Leçon 3 :

- Les foulures - quoi faire
- J'ai mal...
- Manuel de premiers soins - page 1
- Un jeu de rôles

Leçon 4 :

- Les gelures
 - signes et symptômes
 - premiers soins
- Manuel de premiers soins - page 2
- Comment éviter les gelures

Leçon 5 :

- Les brûlures - quoi faire
- Manuel de premiers soins - page 3

Leçon 6 :

- Les coupures - quoi faire
- Jeu de rôles
- Manuel de premiers soins - page 4

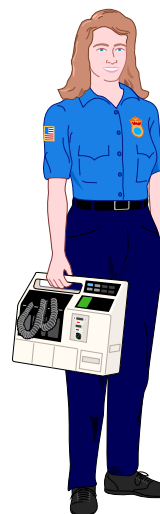
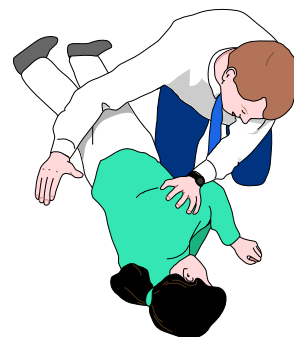
Leçon 7 : - La trousse de premiers soins

Leçon 8 :

- Chanson « Les accidents de Clément »
- Préparation du jeu de rôle
- Vidéo « Une situation de premiers soins »

Leçon 9 : - Présentation des jeux de rôles

Leçon 10 : - Réflexion et évaluation



Annexe B

8.1 Mosaïque (Communi-quête 1)

Projet final : L'élève participera à une mosaïque d'activités et fera une activité associée à son type de personnalité

Leçon 1 : Introduction

- Identifier les intérêts et les activités des élèves
- Associer les types de personnalité avec des intérêts et activités spécifiques
- Prendre conscience des différences individuelles au niveau des habiletés et des intérêts
- Différencier entre habiletés et intérêts
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser



Leçon 2 : Quel est ton type de personnalité?

- Qu'est-ce qu'un test de personnalité?
- Identifier leurs propres traits de personnalité et intérêts
- Connaître les types de personnalité et les intérêts

Leçon 3 : Qu'est-ce qu'ils font?

- Connaître et identifier les activités physiques et musicales
- Comprendre des instructions (à l'oral)



Leçon 4 : Une entrevue personnelle

- Réaliser une entrevue au sujet des intérêts et des activités
- Répondre à des questions personnelles, parler de soi et des ses intérêts
- Identifier des intérêts et des activités du type "social"
- Préparer le sommaire d'une entrevue orale

Leçon 5 : Bienvenue sur ma page Web!

- Créer le plan d'une salle
- Identifier des activités du type "artistique"
- Démontrer une compréhension d'une page web personnelle au sujet des intérêts et des activités
- Planifier une page Web qui présente ses goûts et ses intérêts personnels

Leçon 6 : Fais des casse-tête!

- Identifier des activités des types "logique" et "naturaliste"
- Répondre à des questions de mathématique, de logique, de science, et de la nature
- Discuter des intérêts au niveau des mathématiques et des sciences naturelles
- Classifier des animaux en fonction de leur classe et de leur habitat
- Catégoriser des activités en fonction du type de personnalité

Leçon 7 : Le projet final : La mosaïque des activités

- Présenter une activité qui démontre les habiletés associées aux huit types de personnalité

Leçon 8 : Évaluation et réflexion



8.2 Consommation (Communi-quête 1)

Projet final : L'élève va évaluer des produits populaires. Il va filmer son évaluation puis présenter la vidéo à la classe.

Leçon 1 : *Introduction*

- Discuter des expériences personnels des élèves à propos du magasinage et des produits
- Regarder une vidéo des élèves qui magasinent
- Présentation du projet final et des tâches à réaliser
- Une chanson



Leçon 2 : *Des catégories de produits*

- Classifier des produits populaires
- Créer une banque de mots pour les produits populaires
- Discuter des choses qui peuvent influencer votre choix de produit

Leçon 3 : *Les produits de loisirs*

- Écouter les conversations des magasiniers
- Discuter et identifier des critères dont on se sert qu'on choisit un produit

Leçon 4 : *Les produits personnels*

- Lire la rétroaction des consommateurs pour trois produits personnels

Leçon 5 : *Les produits alimentaires*

- Faire deux tests de dégustation

Leçon 6 : *Pour faire une bonne évaluation de produit*

- Lire des conseils pour créer une bonne vidéo
- Regarder un modèle d'une évaluation de produit



Leçon 7 : *La préparation de l'évaluation de produit*

- Préparer un scénario pour le projet final
- Préparer pour faire la vidéo

Leçon 8 : *L'évaluation de produit (projet final)*

Leçon 9 : *Évaluation et réflexion*



8.3 Entrepreneurs en herbe!(Communi-quête 1)

Projet final: Avec un ou une partenaire, l'élève va créer un plan d'affaires pour une entreprise originale - un resto. Ensuite, les élèves partageront leur plan à une exposition. La classe choisira la meilleure nouvelle entreprise dans plusieurs catégories.

Leçon 1 : *Introduction*

- Discuter de l'entrepreneuriat
- Regarder une vidéo d'un plan d'affaires de deux élèves
- Présenter le projet final aux élèves



Leçon 2 : *Vous êtes prêts à commander?*

- Examiner des menus et des plats variés
- Participer à une activité coopérative, *Classer les cartes*

Leçon 3 : *Une recette secrète*

- Regarder une vidéo d'un ados qui prépare sa recette secrète
- Participer à une activité coopérative, *La table ronde*

Leçon 4 : *Les chefs de cuisine en herbe*

- Créer une recette secrète et un menu pour le projet final

Leçon 5 : *Les coûts et les profits*

- Estimer puis calculer les coûts et le prix par portion pour une recette secrète
- Participer à une activité coopérative, *Les cartes de rôle*

Leçon 6 : *Le décor et l'ambiance*

- Examiner le décor de plusieurs restos
- Participer à trois activités coopératives : *Pense-paire-partage*, *Jigsaw* et *Chacun son tour*

Leçon 7 : *En promotion!*

- Examiner comment s'en servir de divers médias pour faire de la promotion
- Créer et présenter un refrain publicitaire

Leçon 8 : *L'exposition des plans d'affaires(le projet final)*

Leçon 9 : *Évaluation et réflexion*

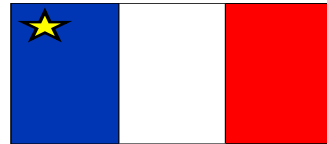


8.4 Les Acadiens et les Acadiennes de l'Île-du-Prince-Édouard

Champ d'expérience La culture acadienne

Sujet à développer

Connaissance de la culture acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard et des régions acadiennes maritimes



Projet final

Partie A) Préparer et présenter 4 éléments culturels qui influencent la vie d'un(e) Acadien(ne) de l'Île.

Partie B) Préparer et présenter un plan pour passer 2 jours en Acadie en vue de donner le goût de la culture acadienne.

Les étapes expérientielles

1. Fournir la mise en contexte de l'unité : contextualisation, personnalisation, partage de connaissances antérieures.
2. Discuter du but expérientiel et des étapes suggérées pour l'atteindre.
3. Identifier les noms de familles acadiens de l'Île et de la région .
4. Identifier sur une carte les régions et les villages acadiens de la région.
5. Dresser une liste des caractéristiques particulières d'un village acadien.
6. Décrire quelques aspects des premiers temps des Acadien(ne)s dans la région.
- 7 Lire *La Voix acadienne* afin d'identifier et de décrire un événement intéressant qui a eu lieu récemment.
8. Lire des documents touristiques y inclus les sites Web, pour identifier les attractions touristiques.
9. Écouter des sélections de musique acadienne afin d'en choisir une que vous aimez.
10. Identifier et lire des recettes qui sont uniques aux Acadiens.
11. Préparer et présenter le projet final : 4 éléments culturels qui influencent la vie d'un Acadien de l'Île-du-Prince-Édouard et un plan pour passer 2 jours en Acadie.
12. Réfléchir sur l'unité et les habiletés développées.

8.5 Phénomènes canadiens (Communi-quête 1)

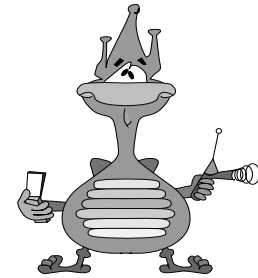
Projet final : Écrire un scénario sur un phénomène canadien (en groupe) puis présenter le scénario à des spectateurs.

Leçon 1: *Introduction*

- Identifier une grande variété de phénomènes
- Les effets sonores
- Le portfolio, une banque de mots

Leçon 2: *Les monstres, existent-ils?*

- Prédire/lire/vérifier l'information dans un article sur Ogopogo
- Les mots interrogatifs



Leçon 3: *Rencontre sur le lac!*

- Écouter un scénario basé sur l'histoire d'Ogopogo
- Faire une comparaison entre un scénario et un article de journal

Leçon 4: *Des ovnis au Canada?*

- Identifier quelques éléments qu'on trouve souvent dans les histoires des ovnis
- Des critères pour un mini-scénario
- Écrire un mini-scénario

Leçon 5: *Disparitions mystérieuses*

- Cercle de lecture
- Lecture en chœur

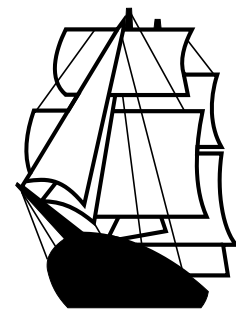


Leçon 6: *Le scénario*

- Réviser les critères pour écrire un scénario
- Écrire un scénario

Leçon 7: *Le théâtre de lecture*

Leçon 8: *Évaluation et réflexion*



Annexe C

9.1 En route vers la Francophonie (Communi-quête 2)

Projet final : En groupe, l'élève va jouer à un jeu de plateau, *En route vers la Francophonie*.

Leçon 1 ***Introduction***

- Écouter une entrevue avec des gens qui aiment parler français
- Discuter du projet final et des étapes à suivre afin d'y arriver

Leçon 2 ***Les franco-fêtes***

- Lire des publicités pour des fêtes de plusieurs pays francophones
- Commencer à écrire des questions pour le projet final

Leçon 3 ***Faisons l'épicerie au marché!***

- Préparer et présenter un dialogue sur l'achat des aliments au marché en plein air
- Continuer à écrire des questions pour le projet final

Leçon 4 ***De grands personnages de la Francophonie***

- Lire des biographies des francophones célèbres
- Écrire un poème sur un ou une francophone célèbre
- Écrire des questions pour le projet final

Leçon 5 ***La langue française dans tous ses états***

- Découvrir des proverbes et des accents de plusieurs régions francophones en écoutant et en lisant des textes
- Écrire des questions pour le projet final

Leçon 6 ***La vie quotidienne***

- Écouter des conversations sur la vie quotidienne dans quelques pays francophones
- Écrire des questions pour le projet final

Leçon 7 ***Préparons le jeu!***

- Écouter des élèves qui expliquent comment jouer le jeu(le projet final)
- Choisir, réviser et discuter des questions pour le projet final

Leçon 8 ***Jouer au jeu En route vers la Francophonie***

- Jouer le jeu
- Réfléchir sur l'unité

Leçon 9 ***Évaluation et réflexion***



9.2 Rétro-monde (Communi-quête 2)

Projet final : En groupe, les élèves vont faire une présentation sur la culture populaire d'une décennie du passé. Chaque membre du groupe va parler d'un élément culturel différent.

Leçon 1 : *Introduction*

- Regarder une vidéo sur les éléments de la culture populaire
- Présenter le projet final



Leçon 2 : *Trois décennies historiques*

- Lire les textes sur les événements importants du passé

Leçon 3 : *La mode rétro*

- Examiner la mode des années 60, 70 et 80 pour déterminer les vêtements, les coupes de cheveux, les coiffures et les accessoires qui étaient populaires
- Préparer un défilé de mode rétro

Leçon 4 : *Des souvenirs émouvants*

- Lire des textes sur des voitures des années 60, 70 et 80
- Faire une activité Jigsaw

Leçon 5 : *La musique francophone du passé*

- Écouter une émission radiophonique sur des artistes populaires des années 60, 70 et 80



Leçon 6 : *Voulez-vous danser?*

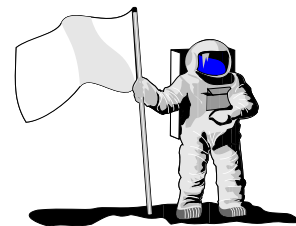
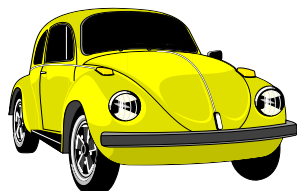
- Regarder une vidéo des danses populaires des années 60, 70 et 80

Leçon 7 : *Un voyage à travers les décennies*

- Planifier et créer une présentation sur la culture populaire d'une des trois décennies

Leçon 8 : *La présentation sur une décennie (le projet final)*

Leçon 9 : *Évaluation et réflexion*



9.3 Studio créateur (Communi-quête 3)

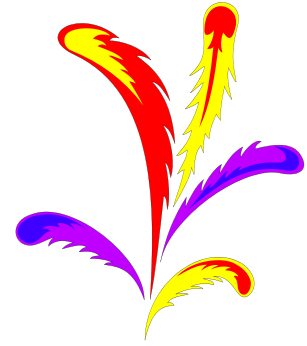
PROJET FINAL : L'élève va créer une œuvre d'arts visuels qui représente sa personnalité et va écrire un texte oral sur sa création. Il/elle va partager et décrire son œuvre devant la classe.

Leçon 1 *Introduction*

- écouter deux camarades de classe qui parlent de leur projet
- discuter du projet final et des étapes à suivre afin d'y arriver

Leçon 2 *Les couleurs de l'artiste*

- lire de l'information sur la signification des couleurs
- compléter une questionnaire sur les préférences
- faire une entrevue avec un ou une partenaire



Leçon 3 *Griffonner - c'est pour moi!*

- lire un texte sur un dessin
- créer des griffonnages

Leçon 4 *Sculpter - qui moi?*

- regarder une vidéo d'une ado artiste qui crée une sculpture
- explorer des textures et des effets de texture
- faire une sculpture et la présenter à un ou une partenaire



Leçon 5 *L'art numérique (facultative)*

- regarder différents types d'art numérique
- voir une élève faire de l'art numérique
- créer de l'art numérique

Leçon 6 *Créer une œuvre d'art*

- participer à une analyse de personnalité
- créer une œuvre d'art

Leçon 7 *Les textes informatifs*

- écrire un texte sur l'œuvre d'art créée

Leçon 8 *Notre galerie d'art*

- partager et expliquer son œuvre devant la classe

Leçon 9 *L'évaluation*



9.4 Communi-quête 3 : *Mission : survie*

PROJET FINAL : En groupe, les élèves vont inventer des scénarios sur une situation de « survie » dans des milieux francophones. Ensuite, ils organiseront et présenteront une saynète pour répondre d'une façon spontanée à la situation de survie.

Leçon 1 : *Introduction*

- regarder une vidéo pour découvrir des situations où c'est utile de parler français
- présenter le projet final

Leçon 2 : *L'esprit d'équipe*

- travailler en équipe pour relever un défi
- apprendre à connaître les forces et les talents des autres membres de leur équipe

Leçon 3 : *En ville*

- écouter des conversations
- planifier une journée d'activités touristiques en groupe
- participer à un jeu

Leçon 4 : *J'ai faim*

- préparer un mini-dialogue d'une conversation dans un restaurant ou au dépanneur
- présenter le mini-dialogue devant quatre camarades de classe

Leçon 5 : *Des embêtements de voyage*

- lire des messages des ados en voyage
- participer à une activité coopérative

Leçon 6 : *Des scénarios de survie*

- écrire des « scénarios de survie »

Leçon 7 : *Des saynètes de survie (le projet final)*

- répondre à deux scénarios écrits par une autre équipe

Leçon 8 : *L'évaluation*



Annexe D

La lecture supplémentaire

Les ressources suivantes sont présentées comme matériel de lecture supplémentaire dans les classes de français de base au niveau intermédiaire.

COLLECTIONS / ÉDITEUR	DESCRIPTION	TITRES
1. À la page1 et 2 (Pearson Education Canada) www.pearsoned.ca	Sélection de lectures de genres variés : articles de journaux et de revues, nouvelles, biographies, journaux, dialogues, questionnaires. Inclut des activités de pré-lecture, de compréhension et d'expansion, ainsi qu'un guide de l'enseignant.	
2. Collection Lectures Junior (Aquila) www.aquilacommunications.com	Collection de 16 livres, dont cinq sont destinés à l'usage au niveau intermédiaire. Activités qui peuvent être photocopiées et cassettes audio offertes pour chaque livre.	Sauvons la planète! Fêtes d'hiver Le progrès Au feu! Réglons nos conflits
3. Le journal des jeunes (Offert chez Le journal des jeunes, Station Marion, CP47007, Saint-Boniface, Manitoba, R2H 3G9)	Bimensuel publié par l'entreprise Le Journal des jeunes, avec l'aide du Secrétariat d'État, du Bureau de l'éducation française (BEF) et de la Fédération des comités de parents. Ses articles portant sur l'actualité sont à la portée des jeunes. Il contient des jeux. Ce journal publie aussi des éditoriaux sur l'actualité, écrits par les élèves. Peut servir de modèle pour un journal de classe.	
4. Collection : Histoires étonnantes (Aquila) www.aquilacommunications.com	Collection de trois livres dont les histoires sont inspirées de faits réels.	Cinq histoires étonnantes Six histoires étonnantes Ordinateurs humains

5. Collection : Bandes dessinées
Junior (Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de 28 bandes dessinées, dont 12 sont destinés à l'usage au niveau intermédiaire. Chaque titre comporte un cahier d'exercices, un livre de l'enseignant et des cassettes audio.

Magie sur glace
Décidez-vous!
Salut, Montréal!
Offre spéciale!
C'est ça, la vie!
Bon voyage
Bon appétit!
Vive la fête!
À vos marques!
Bonjour, Québec!
Allô, Hollywood!
Chic, alors!

6. Collection : Collection lire
(Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de 14 livres écrits en prose et en dialogues. Ouvrages de fiction et ouvrages non romanesques.

Les monstres du lac Champlain
Les O.V.N.I.S.
Le retour des O.V.N.I.S.
Sasquatch : légende ou réalité?
Les gamiens arrivent
Les dragons de Lacolle
L'énergie
Les grandes inventions
Mission S-14
Le mystère du triangle des Bermudes
Les îles fantômes
Destination Mars
Le monstre du Loch Ness
Le mystère du jeune pharaon

7. Collection : Récits-légendes-
mystères (Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de 12 recueils pour les élèves intermédiaires avancés. Inclut des histoires vraies, de la fiction et des phénomènes inexplicables.

Intrigue à Québec
Intrigue à Paris
Intrigue en Suisse
Intrigue en France
À l'érablière
L'enlèvement de la Saint-Jean

7. Collection : Récits-légendes-
mystères (Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de 12 recueils
pour les élèves intermédiaires
avancés. Inclut des histoires
vraies, de la fiction et des
phénomènes inexplicables.

Cambriolage à Nice
Étranges détectives
Les bijoux maudits
Les abeilles attaquent
Procès étranges
Le vol du train postal

8. Collection : Le français
pratique (Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de 16 dialogues
courts et thématiques sur la vie
quotidienne. On offre des
cahiers d'exercices, des guides
de l'enseignant et des cassettes
audio.

Chez le médecin
La party
À la station-service
À l'hôtel
Au snack-bar
Au magasin de disques
Au restaurant
Le rendez-vous
À la discothèque
Le permis de conduire
Les travaux ménagers
À l'hôpital
À l'agence de voyages
À la banque
Au téléphone
Un job d'été

9. Collection : Le français
fonctionnel (Aquila)

www.aquilacommunications.com

Une collection de six ouvrages
de suspense, écrits
principalement en dialogues.

Passeport, S.V.P.!
Une puce dans la cuisine
Silence, on flambe!
Trouvez la disquette!
Le Kashan brûle
Du fric pour les baleines

10. Collection : Galaxie
(Harcourt Canada)

www.harcourtcanada.com

Une collection de 34 histoires (fiction et autres types) choisies pour améliorer les compétences de lecture et de pensée des élèves. Des 34 titres, 22 sont appropriées pour le niveau intermédiaire. On offre également les guides de l'enseignant qui incluent des activités de lecture et d'écriture et des stratégies pour parfaire les compétences en lecture et la compréhension à l'écoute.

Marie part en vacances
Béatrice l'inventrice
Le Géant et le Korrigan
Luca, le puissant lutin
Ce n'est pas mon passe-temps
Le roi des oiseaux
Les montagnes russes
La fête de lapin
La chasse au tigre
Aux Antipodes
Mantu l'éléphant
Le puzzle magique
La demoiselle d'honneur
Le Petit Prince Pasbon
Petit bleu, grand bleu
Le secret
Le concert
Le mystère de Madame Kim
L'attaque des Quorks
Le voyage des Gizmo
La boum des Gizmo
En plein milieu de nulle part

Annexe E

Revue professionnelle

Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes

University of Toronto Press/Journals

5201 Dufferin Street

North York, ON

M3H 5T8

Courriel : journals@utpress.utoronto.ca

URL : <http://www.utpjournals.com/cmlr/cmlr.html>

Modern Language Journal

Blackwell Publishing

Journals Subscriptions Department, *The Modern Language Journal*

350 Main Street

Malden, MA

02148, U.S.A.

Courriel : mlj@lss.wisc.edu

URL : <http://polyglot.lss.wisc.edu/mlj/>

Réflexions

Canadian Association of Second Language Teachers

201-57 Auriga Drive,

Nepean, ON

K2E 8B2

Courriel : admin@caslt.org

URL : www.caslt.org

Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics

Susan Parks, rédactrice de la revue

Courriel : susan.parks@lli.ulaval.ca

URL : www.aclacaal.org

Revue internationale

URL : www.oise.utoronto.ca/research/sle/journals.html

Annexe F

La musique et les vidéos

Au niveau intermédiaire, l'acquisition de la langue par l'entremise de la musique, des vidéos et des logiciels devrait être considérée comme étant une partie intégrale du programme de français de base. Le matériel suivant est offert comme supplément au matériel autorisé dans chacun de ces trois domaines.

La musique

<u>Chanteur</u>	<u>Titres</u>
Étienne http://www.educorock.com/	Étienne Chez moi La danse des araignées C'est le temps Le retour
Matt Maxwell http://www.aimlanguagelearning.com/music.htm	Comment ça va? Quand tu seras grand Veux-tu danser? Le loup du nord Galaxie Créer un monde de paix Rigodons...Chantons!
La montagne secrète http://www.lamontagnesecrete.com	Une collection de CDs, vidéos et livres par divers artistes
Gregg LeRock http://www.gregglerock.ca/	Vive le Rock! Encore Oui!

Sara Jordan

<http://www.sara-jordan.com/>

Chansons thématiques pour apprendre la langue
Folies phoniques et plus

CDs dans les bibliothèques des écoles intermédiaires

- Angèle Arsenault - J'ai vécu bien des années
- Marie-Chantal Toupin
- Les méchants maquereaux - Marifishmas
- Radio Rock détente - 10 ans maintenant!
- Noël avec Les Muses, Belivo et Roland Gauvin
- Éloi et Jonathan Painchaud - Au nom du père
- Les cowboys fringants - Break syndical
- Grand Dérangement - Danse dans les flammes
- Natasha St-Pier - De l'amour le mieux
- Voix et joie de chez-nous - Compilation d'artistes acadiens et francophones de l'Î.-P.-É.
- Rythm'n Blou
- Lina Boudreau - Femme de l'eau
- Danny Boudreau - Odyssée
- Jean-François Breau
- Acadilac
- Barachois - Naturel
- Bois Joli - Entiers battus
- Roch Voisine
- Manifestif - Loco Locass

La chanson en ligne

Rap et Rnb français : vidéoclips, bandes sonores, biographies URL : http://www.rap2k.com/
TV5 Monde : rechercher un artiste, une chanson, biographies URL : http://www.tv5.org/TV5Site/musique/francophone.php
Chanson françaises et francophones en cours de FLE : chansons téléchargeables, avec paroles URL : http://www.southwestern.edu/~prevots/songs/
Espace francophonie-audiovisuel : des fiches pédagogiques incluant vidéos, paroles et exercices URL : http://www.espacefrancophone.org/audiovisuel/
Chansons : URL : http://es.geocities.com/ibqfrances/canciones_en_frances/index.htm
Le Hall de la chanson : Retrouvez 20 ans de chansons actuelles à travers l'oeuvre musicale et le parcours de 50 artistes ou groupes URL : http://www.lehall.com/galerie/chansonsactuelles/index.html

Les vidéos

- *Mission : possible* est une collection de six programmes de vingt-trois minutes sur six vidéocassettes (également offerte sur DVD) : *Le cas de la nourriture disparaissante*, *Les professeurs immobilisés*, *Le défilé de mode intergalactique*, *L'affaire du temps libre*, *Les jeux cosmiques* et *L'aventure en route*. Les téléspectateurs se joignent à l'anglophone Luc, la francophone Marie et leur nouvelle amie francophone Julie lors de missions spéciales liées aux thèmes de la nourriture, de l'école, des vêtements, des passe-temps, des sports, et du voyage / transport.
- *Le français en action* est une collection de sept programmes de trente minutes sur vidéocassette : *Le camping*, *Une visite à Québec*, *À la station de ski*, *La nourriture - à table*, *Une course cycliste*, *Les vêtements - à la mode* et *Les copains*. Chaque vidéo est accompagné d'un livre d'activités à photocopier qui renferme des leçons, des exercices et un projet ou un jeu.

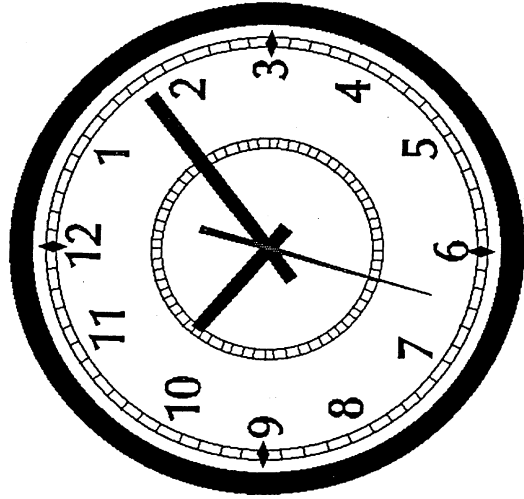
Annexe G

L'apprentissage coopératif – les rôles

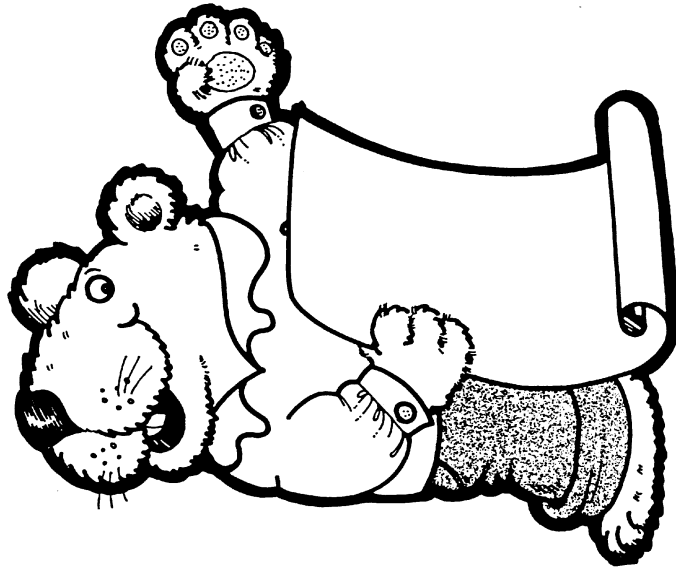
Assigner des rôles pour veiller à l'interdépendance

Pour veiller à ce que les élèves travaillent en collaboration et avec succès lors du travail en petits groupes, il faut assigner des rôles précis à chaque membre du groupe.

Les pages suivantes sont des échantillons de cartes de rôles qui peuvent être découpées, laminées et distribuées aux élèves lors du travail d'équipe. Veuillez noter que le visuel servira à rappeler aux élèves en quoi consiste leur rôle, et les exemples de langue qui apparaissent au verso leur offriront les phrases clés qu'ils peuvent utiliser pour assumer leur rôle.



**MONITEUR
DE
TEMPS**



RAPPORTEUR

MONITEUR DE TEMPS

Tu fais attention à l'heure.

Expressions à utiliser :

- Nous avons ____ minutes/secondes.
- Il reste ____ minutes/secondes.
- Vite, vite.

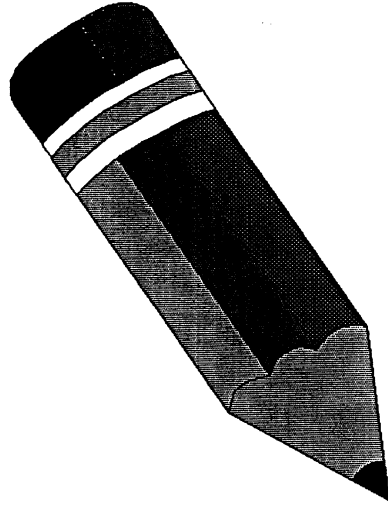
RAPPORTEUR

Tu présentes les réponses de ton groupe à la classe.

Expressions à utiliser :

- Voici les idées de notre groupe...
- C'est tout!

SECRÉTAIRE



**MONITEUR
DE
BRUIT**

MONITEUR DE BRUIT

Tu vérifies que chaque membre du groupe parle à voix basse.

Expressions à utiliser :

- Il y a trop de bruit!
- Chut!
- Baisse la voix.
- Merci

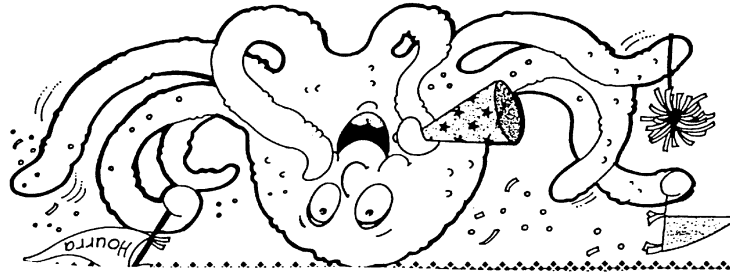
SECRÉTAIRE

Tu écris l'information pour ton groupe.

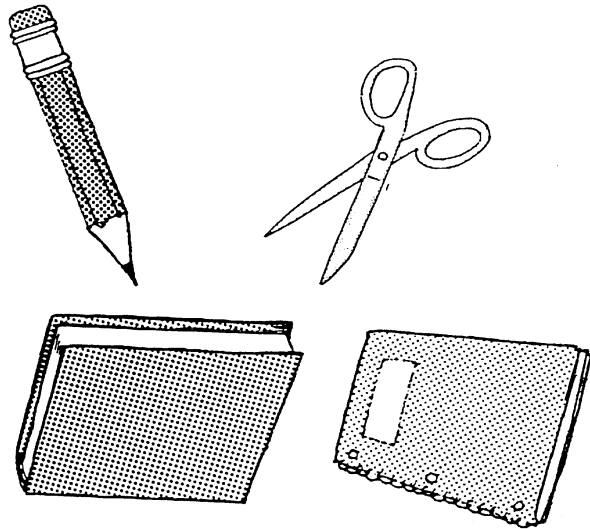
Expressions à utiliser :

- Répète s'il te plaît.
- Parle plus lentement.
- Pardon.
- Comment s'écrit _____ ?
- Comment dit-on _____ en français?

ENCOURAGEUR



MONITEUR DE MATÉRIAUX



MONTEUR DE MATÉRIAUX

Tu cherches le matériel.

Tu distribues le matériel.

Tu ramasses le matériel à la fin de l'activité.

Expressions à utiliser :

- C'est pour toi!
- Voici notre matériel.
- Voici les feuilles, les crayons, les dictionnaires.
- Merci

PERSONNE QUI ENCOURAGE

Tu encourages chaque membre du groupe.

Expressions à utiliser :

- C'est une bonne idée.
- C'est une bonne réponse.
- J'aime cette idée.
- Excellent, fantastique, bravo, très bien!
- Essaie, vas-y.

Annexe H

Les jeux et les activités pour commencer l'année

Idées de révision au début de l'année

- Demander aux élèves de nommer les thèmes qu'ils ont fait l'année précédente ainsi que les projets.
- Faire un inventaire de la salle de classe.
- L'alphabet - demander aux élèves de suggérer des mots en français qu'ils connaissent pour chaque lettre.
- Stratégies : Avec les cartes-éclair des stratégies, faire une révision des stratégies que les élèves peuvent utiliser pour faciliter la compréhension dans la classe de français.
- Pratiquer les expressions de la classe.

Jeux

- *C'est quoi mon dessin?* L'enseignant fait des dessins au tableau et les élèves devinent le mot ou la phrase.
- *Bonhomme pendu.* L'enseignant pense à une phrase et met des tirets au tableau pour représenter chaque lettre dans la phrase. Les enfants devinent des lettres pour trouver la phrase mystère.
- *Le mime.* L'enseignant mime des expressions en français et les élèves les devinent.
- *Jeu coopératif : Têtes ensemble.* L'enseignant pose une question. En groupes, les élèves ont une minute pour se consulter et trouver la réponse. L'enseignant demande à un élève au hasard.
- *Pense-Échange-Partage.* L'enseignant pose une question ouverte avec différentes possibilités de réponses. Chaque élève pense à une réponse tout seul, ensuite il partage sa réponse avec un partenaire et puis toute la classe partage leurs réponses.
- *Tempête d'idées.* Les élèves travaillent en groupes de 4. Chaque groupe a 4 feuilles de papier avec un thème différent écrit en haut de chaque page. Chaque élève a une minute pour écrire les mots qu'il connaît qui sont associés avec le thème. Après une minute, les feuilles s'échangent.
- *Jeu de l'alphabet.* L'enseignante écrit des catégories au tableau, par exemple les passe-temps, les collections, les couleurs etc. Elle a un paquet de cartes avec une lettre de l'alphabet sur chaque carte affiché sur le tableau. Elle indique une catégorie et les élèves doivent nommer un mot de cette catégorie qui commence avec une lettre sur le tableau. Avec une réponse correcte, l'élève garde la carte avec la lettre.
- *Voyageur.* Deux élèves commencent : l'un dans sa chaise et l'autre debout derrière lui. On les montre une carte éclair et la première personne à l'identifier correctement en français *voyage* à la prochaine personne. L'élève qui perd reste dans la chaise ou il se trouve. L'élève qui *voyage* le plus loin gagne.

Un livret de jeux, *Les Franfolies : jeux et activités en classe de français* est disponible auprès du centre de distribution provincial de matériel pédagogique.

Pour des activités de révision toutes prêtes (style Bingo, Jéopardie, La guerre des clans), veuillez consulter avec la conseillère en français de base au Ministère.

Annexe I

Créer une unité d'enseignement

PARAMÈTRES À SUIVRE LORS DE LA RÉDACTION D'UNE UNITÉ D'ENSEIGNEMENT

(Adapté du document du groupe de travail ACPLS PR :

National Core French Study: A model for implementation, 1994.)

I. Plan de l'unité d'enseignement expérientiel

Titre :

Domaine d'expérience ou thème :

But expérientiel ou projet final :

Étapes principales pour atteindre le but :

Objectifs : Communication
 Expérience
 Culture
 Formation langagière générale
 Langue

Séquence d'enseignement : Explication détaillée de chacune des étapes principales de l'unité

Évaluation :

Ressources :

II. Objectifs

Objectifs de communication

Les objectifs de communication sont centrés sur le développement d'aptitudes à la communication (compréhension, production et négociation orales et écrites)

Objectifs expérientiels

Les objectifs expérientiels sont centrés sur l'enrichissement de l'expérience de l'apprenant (connaissances, attitudes et comportements).

Objectifs culturels

Les objectifs culturels visent à élargir les horizons culturels de l'apprenant. En particulier, ils visent à ce que l'apprenant prenne conscience de la culture francophone et des autres perspectives culturelles dans le monde.

Objectifs de formation langagière générale

Les objectifs de formation langagière générale incluent l'analyse, ainsi que l'arrivée à certaines réalisations au sujet de la langue, de la culture et des stratégies pour apprendre, communiquer et socialiser.

Objectifs de langue

Les objectifs de langue sont les attentes minimales en matière de discours et de grammaire (vocabulaire, structures, prononciation, etc.).

III. Étapes

1. Lors de la première étape de l'unité, il est nécessaire de toujours :
 - personnaliser l'unité;
 - annoncer le but expérientiel;
 - nommer et vérifier les étapes pour atteindre le but;
 - mettre en commun les expériences des enseignants et apprenants.
2. L'avant-dernière étape devrait toujours être l'atteinte du but expérientiel.
3. La dernière étape devrait être une réflexion au sujet de l'unité. Les apprenants devraient penser à leurs expériences lors de l'unité, et aux nouvelles connaissances, attitudes et stratégies qu'ils ont acquises. Ils devraient également songer aux façons dont l'unité pourrait être améliorée pour le prochain groupe.

IV. Principes à respecter lors du développement d'une unité expérientiel

1. *Le but expérientiel* :
 - a) est toujours lié à la production, soit orale, écrite ou les deux;
 - b) devrait être assez flexible pour être à l'atteinte de tous les apprenants;
 - c) devrait clairement indiquer ce que l'apprenant doit pouvoir faire à la fin de l'unité;
 - d) devrait offrir le cadre des étapes à suivre – chaque étape étant liée à la prochaine dans une progression logique menant au but expérientiel.
2. *La personnalisation* devrait être une partie intégrale de l'unité.
3. *Compétences en communication*
La compréhension, la production et la compréhension orales et écrites devraient être intégrées dans l'unité.
4. *La culture*
La culture devrait être une partie intégrale de l'unité. L'élément central devrait être la culture actuelle. L'apprenant devrait penser à sa propre culture et repérer des similarités et des différences entre les cultures.

5. *Le langage*
Le langage, notamment la grammaire et le discours, devrait être intégré dans l'unité aux fins de la communication et devrait être enseigné en contexte. Le vocabulaire enseigné est celui dont les élèves ont besoin pour mener leurs tâches à bien. On doit inciter l'apprenant à penser à sa connaissance du langage et à noter les similarités et différences entre les langues.
6. *Formation langagière générale*
Les apprenants devraient avoir des occasions de développer une conscience de leur langue, leur culture et des stratégies pour apprendre, communiquer et socialiser. Ils devraient penser au processus d'apprentissage et aux expériences qu'ils ont eues dans leur langue maternelle qui pourrait les aider à acquérir une langue seconde.
7. *Textes authentiques*
Chaque unité devrait offrir aux apprenants une occasion d'utiliser des documents parlés et écrits authentiques.
8. *Stratégies d'enseignement*
Différentes stratégies devraient être incorporées à l'unité, notamment le travail individuel, le travail à deux et en petits groupes, et l'apprentissage coopératif en groupe.
9. *Évaluation*
L'évaluation devrait également être une composante intégrale de l'unité, et elle devrait inclure des évaluations formatives et sommatives. Différentes méthodes d'évaluation, telles que l'observation, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs devraient également être intégrées dans l'unité. L'évaluation sommative devrait être liée directement aux buts et aux objectifs de l'unité.

Annexe J

Les adresses utiles

Les entreprises suivantes publient ou distribuent une grande variété de ressources en français qui peuvent être très bénéfiques comme matériel supplémentaire pour le programme intermédiaire de français de base. On encourage les écoles à communiquer avec ces entreprises pour commander des catalogues de leur matériel.

- Pearson Education Canada**
(Addison-Wesley, Copp Clark Longman)
26 Prince Andrew Place
Toronto, ON
M3C 2T8
Phone: 1-800-361-6128
Fax: 1-800-563-9196
<http://www.pearsoned.ca/school>
- Thomson-Nelson** (Gage, Irwin, Prentice-Hall)
1120 Birchmount Road
Scarborough, ON
M1K 5G4
Phone: 1-800-268-2222
Fax: 1-800-430-4445
<http://www.nelson.com>
- Argus Posters/ Aaron communications**
P.O.Box 5000
Niagara-on-the-Lake, ON
L0S 1J0
Phone: 1-800-463-8739
Fax: 1-800-332-0571
- Centre éducatif et culturel inc.**
8101, boul. Métropolitain Est
Anjou, QC
H1J 1J9
Phone: (514) 351-6010
Fax : (514) 351-3534
- Centre Franco-Ontarien**
435, rue Donald
Ottawa, ON
K1K 4X5
Phone: (613) 747-8000
Fax: (613) 747-2808
<http://www.cforp.on.ca/>
- Tralco Educational-LingoFun**
1030 Upper James St. Suite #101
Hamilton, ON, L9C 6X6
Phone: 1-888-487-2526
Fax: 1-866-487-2527
<http://www.tralco.com>
- Éditions Soleil**
P.O. Box 847
Welland, ON
L3B 5Y5
Phone: (905) 788-2674
Fax: (905) 788-2674
<http://www.soleilpublishing.com/indexsol.htm>
- Les éditions Héritage inc.**
300, rue Arran
St-Lambert, QC
J4R 1K5
Phone: (514)672-5448
Fax: (514) 875-0327

9. **La Grande Ourse**
577, rue Main
Moncton, NB
E1C 1C6
Phone/Fax: (506) 853-7554
10. **Aquila Communications Ltd.**
2642 Diab Street
St-Laurent, QC
H4S 1E8
Phone: 1-866-338-1948
Fax: (514) 338-1948
<http://www.aquilacommunications.com>
11. **Oxford Univeristy Press Canada**
70 Wynford Drive
Don Mills, ON
M3C 1J9
Phone: 1-800-387-8020
Fax: 1-800-665-1771
<http://www.oupcan.com>
12. **Scholar's Choice Moyer**
700, boul. St-George
Moncton, NB
E1E 2C6
Phone: 1-800-249-8888
Fax: 1-800-361-0050
<http://scholarschoice.ca>
13. **Poster Pals**
Box 487
Smithville, ON
L0R 2A0
Phone: 1-800-265-7754
Fax: 1-800-372-6818
<http://www.posterpals.ca>
14. **Renaud Bray**
5252 chemin de la Côte des Neiges
Montréal, QC, H3T 1X8
Phone: (514) 342-1515
Fax: (514) 342-0340
<http://www.renaud-bray.com>
15. **Scholastic Canada Ltd.**
175 Hillmount Road
Markham, ON
L6C 1Z7
Phone: 1-800-268-3860
Fax: 1-800-387-4944
<http://www.scholastic.ca>
16. **School Services of Canada**
176 Albany Avenue
Toronto, ON
M5R 3C6
Phone: (416) 588-0716
<http://www.schoolservicesofcanada.com>
17. **Harcourt Canada**
55 Horner Avenue
Toronto, ON
M8Z 4X6 Phone: 1-866-767-4152
<http://www.harcourtcanada.com>

Des affiches, des cartes et des brochures peuvent également être obtenues, souvent gratuitement, des organismes suivants :

Commissioner of Official Languages
344 Slater Street, 3rd floor
Ottawa, ON K1A 0T8
Phone : 1-877-996-6368

Commissioner of Official Languages
Atlantic Regional Office
Suite 410, Heritage Court
95 Foundry Street
Moncton, N.B. E1C 5H7

Prince Edward Island School Milk
Foundation
Access PEI Summerside
P.O. Box 263
Summerside, PE C1N 5L2
Phone : (902) 888-8000

Canadian Olympic Association
1600 James Naismith Drive
Suite 704
Gloucester, ON
K1B 5N4
Phone : (613) 748-5647
Fax : (613) 746-6322

Canadian Parents for French -PEI
PO Box. 2785
Charlottetown, PE
C1A 8C4
Phone : (902) 368-7240 (Gail Lecky,
executive director)

Environnement Canada
Région de l'Atlantique
Agent des publications
15e étage
45, promenade Alderney
Dartmouth, N.É. B2Y 2N6
Phone: (902) 426-7231

Ministère du Tourisme (Québec)
Direction des Communications
CP 979
Montréal, QC H3C 2W3
Phone : (514) 864-3838

Agence canadienne de développement
international
Direction générale des communications
200, Promenade du Portage
Gatineau, QC
K1A 0G4

UNICEF Canada
Canada Square
2200 Yonge St., Suite 1100
Toronto, ON
M4S 2C6

Tourisme Montréal - Office des Congrès et
du Tourisme du Grand Montréal (OCTGM)

Phone (514) 844-4056
E-Mail distribution@tourisme-montreal.org

Annexe K

QUELQUES SITES D'INTÉRÊT SUR INTERNET	
CASLT (L'association canadienne des professeurs de langues secondes) <i>http://www.caslt.org</i>	FLTEACH (Foreign Language Teacher list-serve) <i>http://www.cortland.edu/www/flteach/</i>
Jumpstreet Educational travel programs for students <i>http://www.jumpstreet.com/index.html</i>	SEVEC (La société éducative de visites et d'échanges au Canada) <i>http://www.sevec.ca/</i>
CPF (Canadian Parents for French) <i>http://www.cpf.ca</i>	ACPI (Association canadienne des professeurs d'immersion) <i>http://acpi.scedu.umontreal.ca/</i>
L'apprentissage coopératif <i>http://www.cooperation-mosaique.com/</i>	Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) <i>http://carla.acad.umn.edu/</i>
American Association of Teachers of French <i>http://www.frenchteachers.org/</i>	FSL activities with M. Renaud <i>http://fslactivities.sd61.bc.ca/</i>
Moteurs de recherche en français <i>http://fr.altavista.com</i> <i>http://fr.yahoo.com</i>	Discovery School's Puzzlemaker <i>http://puzzlemaker.school.discovery.com/</i>
Le guide de l'Acadie <i>http://www.acadie.net/guide/index.cfm</i>	Tennessee Bob's famous French links <i>http://www.utm.edu/departments/french/french.html</i>
TV5 <i>http://www.tv5.org</i>	Comment effectuer les accents <i>http://www.edu.pe.ca/unvoyage/multilingue.htm</i>
Apprendre le français avec l'inspecteur Roger Duflair <i>http://www.polarfle.com/</i>	La Voix Acadienne <i>http://www.lavoixacadienne.com/</i>

<p>Le musée acadien</p> <p>http://www.teleco.org/museeacadien/</p>	<p>Environnement Canada</p> <p>http://www.weatheroffice.ec.gc.ca/forecast/canada/index_f.html?id=PE</p>
<p>Languages Online</p> <p>http://atschool.eduweb.co.uk/rgshiwyc/school/curric/HotPotatoes/</p>	<p>Vocabulaire illustré en français</p> <p>http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm</p>
<p>Quia (activités en ligne)</p> <p>http://www.quia.com/shared/</p>	<p>L'intern@aute magazine</p> <p>http://www.linternaute.com/</p>
<p>Les cartes virtuelles</p> <p>http://cartes.sympatico.ca/ http://cartesvirtuelles.canoe.com/ http://annuaire.cartevirtuelle.org/</p>	<p>Les correspondants francophones</p> <p>http://forum.momes.net/momes/Correspondants/liste_sujet-1.htm</p>
<p>La toile du Québec</p> <p>http://www.toile.com/</p>	<p>American Council on the Teaching of Foreign Languages</p> <p>http://www.actfl.org</p>
<p>Grand dictionnaire terminologique</p> <p>http://www.granddictionnaire.com</p>	<p>Une île branchée</p> <p>http://www.ilebranchee.ca/</p>
<p>Geste et erreur de la semaine</p> <p>http://french.about.com/index.htm</p>	<p>Forum des langues</p> <p>www.wordreference.com</p>
<p>Dictionnaire visuel</p> <p>www.languageguide.org/francais</p>	<p>Activités thématiques en ligne</p> <p>http://www.wildfrench.co.uk/</p>
<p>La zone jeunesse de Radio-Canada</p> <p>www.radio-canada.ca/jeunesse/</p>	<p>Languages online</p> <p>http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/</p>
<p>Le site web de Mme. Carr</p> <p>http://edimage.ca/edimage/grandspersonnages/fr/</p>	<p>LangCanada</p> <p>http://www.langcanada.ca/public/index.html</p>
<p>Musique Plus</p> <p>http://www.musiqueplus.com</p>	<p>Le point du FLE (un site exceptionnel)</p> <p>http://www.lepointdufle.net</p>

Annexe L - Les intelligences multiples

La prémisse fondamentale : Tous les gens sont différents et apprennent différemment. Nous devons respecter, valoriser et célébrer les capacités uniques de chaque individu.

Les principes directeurs :

- * chaque personne utilise huit (ou plus) intelligences/styles d'apprentissage
- * toutes les intelligences ont une valeur égale
- * on peut enseigner, entretenir et renforcer chaque intelligence
- * chaque personne apprend d'une façon différente et à une vitesse différente pour des raisons différentes
- * on peut utiliser les intelligences plus développées à réveiller celles moins développées
- * le développement d'une intelligence peut se manifester de façons différentes.



Verbale/linguistique - l'intelligence des mots



Mathématique/logique - l'intelligence des chiffres et de la raison



Musicale/rythmique - l'intelligence du ton, du rythme et du timbre



Corporelle/kinesthésique - l'intelligence du corps et des mains



Visuelle/spatiale - l'intelligence des illustrations et des images



Interpersonnelle - l'intelligence de la compréhension sociale



Intrapersonnelle - l'intelligence de l'auto-connaissance



Naturaliste - l'intelligence de la nature et de la classification



Activités pour la planification de leçons

Voici une liste d'activités que vous pouvez utiliser lorsque vous préparez des exercices liés aux intelligences multiples ou lorsque vous souhaitez renforcer un certain type d'intelligence. Combinez ces activités à celles listées pour d'autres formes d'intelligence afin d'élaborer un programme complet.

Verbo-linguistique

- * Création de livres
- * Compte rendu de lecture
- * Remue-ménages
- * Dessins animés
- * Récitation en chœur
- * Création littéraire
- * Discussions
- * Théâtre
- * Essais
- * Explications
- * Sentiments
- * Rédaction d'un journal
- * Correspondance
- * Recherche en bibliothèque
- * Listes
- * Écoute
- * Persuasion
- * Présentations
- * Publication
- * Lecture
- * Théâtre lu
- * Adaptation
- * Dossiers
- * Conférences/discours
- * Sondages
- * Contes/création
- * Blagues

Logico-mathématique

- * Analyse
- * Symboles abstraits
- * Calcul
- * Catégorisation
- * Classification
- * Pensée critique
- * Collecte de données
- * Déchiffrage de codes
- * Expérimentation
- * Formules
- * Organisations graphiques
- * Jeux de logique
- * Manipulations
- * Mesures
- * Argent
- * Nombres
- * Modèles
- * Résolution de problèmes
- * Énigmes
- * Modèle scientifique
- * Séquences
- * Syllogismes (Si..., alors...)
- * Chronologie
- * Diagrammes de Venn
- * Rédaction de problèmes

Spatio-visuelle

- * Dépliants
- * Graphiques et tableaux
- * Collages
- * Repères de couleur
- * Combinaisons de couleurs et de textures
- * Dessins et ébauches
- * Diagrammes
- * Symboles graphiques
- * Imagination
- * Étiquetage
- * Représentations géométriques
- * Schématisation conceptuelle
- * Moulage d'argile
- * Peinture
- * Modèles
- * Photographie
- * Affiches
- * Faire semblant
- * Sculpture
- * Visualisation
- * Énigmes visuelles

Kinési-corporelle

- * Interprétation
- * Langage corporel
- * Charades
- * Théâtre en classe
- * Expression gestuelle
- * Collections
- * Artisanat
- * Danse
- * Démonstrations
- * Théâtralisation
- * Exercices
- * Expériences
- * Excursions
- * Danse folklorique
- * Gymnastique
- * Pensée tactile (argile, manipulation)
- * Tableaux vivants
- * Improvisation
- * Inventions
- * Manipulations
- * Mime
- * Éducation physique
- * Marionnettes
- * Jeux de rôles
- * Spectacles de talents
- * Jeux sportifs

Musicale et rythmique

- * Musique de fond
- * Chants scandés
- * Fredonner
- * Écouter
- * Paroles
- * Musique d'ambiance
- * Appréciation de la musique
- * Composition et création de musique
- * Notions musicales
- * Spectacles de musique
- * Percussion
- * Jouer d'instruments de musique
- * Séances de rap
- * Reproduction de sons et de rythmes
- * Rythmes et rythme
- * Chant et chansons
- * Modèles de sonorité
- * Sons de la voix

Interpersonnelle

- * Aptitudes de collaboration
- * Médiation de conflits
- * Groupes de coopération
- * Enseignement mutuel
- * Division des tâches
- * Exercices d'empathie
- * Rétroaction (donner et recevoir)
- * Travail de groupe
- * Entrevues
- * Enseignement par les pairs
- * Communication de personne à personne
- * Élaboration de plans
- * Jeux de rôles
- * Simulations

- * Évaluation en équipes
- * Travail d'équipe

Intrapersonnelle

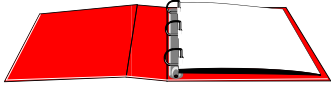
- * Autobiographie
- * Conscience de ses sentiments personnels
- * Expression de sentiments
- * Études et projets indépendants
- * Rédaction d'un journal personnel
- * Contacts personnels
- * Priorités personnelles
- * Identification
- * Activités d'estime de soi
- * Périodes silencieuses de réflexion

Projets et résultats classés selon les multiples formes d'intelligence

<p>VERBALE/ LINGUISTIQUE Discours Débats Narration Rapports Mots croisés Journaux Internet Recherche Biographies Autobiographies Liste des livres lus Bibliographies annotées</p>	<p>LOGIQUE/ MATHÉMATIQUE Casse-têtes Plans Échéanciers Analogies Tendances Résolution de problèmes Expériences en laboratoire Formules Symboles abstraits Diagrammes de Venn Arbres conceptuels Jeux informatiques</p>	<p>VISUELLE/ SPATIALE Œuvres d'art Photos Manipulations mathématiques Organigrammes Affiches, tableaux Illustrations Bandes dessinées Accessoires pour le théâtre Utilisation de transparents, du tableau Scénarios-maquettes Cassettes vidéo Murales Sculptures Modèles</p>	<p>CORPORELLE/ KINESTHÉSIQUE Excursions Jeux de rôles Centres d'apprentissage Laboratoires Sports et jeux Apprentissage coopératif Langage corporel Expériences Entrevues Mimes Exposés Danses Aérobic</p>
<p>MUSICALE/ RYTHMIQUE Musique d'ambiance Chansons sur les livres, les gens, les pays et les événements historiques Raps Sonals (<i>jingles</i>) Poèmes lyriques Récitation en chœur Modulations Trios/quartettes Chorales Acclamations</p>	<p>INTER- PERSONNELLE Vidéo, film ou diapositives en groupe Programmes informatiques d'équipe Pense-Paire-Partage Tâches coopératives Casse-têtes Synthèses Courriel Discussions en classe Conversations Entrevues Conférences</p>	<p>INTRA- PERSONNELLE Journal de réflexion Journal d'apprentissage Journal d'établissement d'objectifs Journal divisé Questionnement métacognitif Lecture indépendante Temps de réflexion en silence Autoévaluation Rédaction de poèmes Méditation Exercices de concentration Journal intime</p>	<p>NATURALISTE Enseignement en plein air Études de l'environnement Excursions (ferme ou zoo) Ornithologie Promenade en nature Prévisions météorologiques Observation des étoiles Exploration de la nature Études en écologie Identification des feuilles et des min</p>

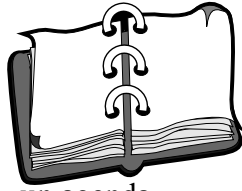
Annexe M
Les objets dans la classe

1.



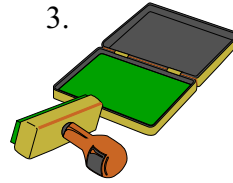
un cartable

2.



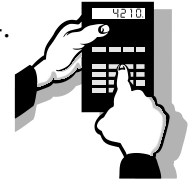
un agenda

3.



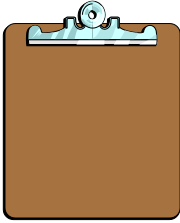
un timbre caoutchouc

4.



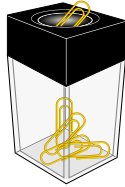
une calculatrice

5.



une planchette à pinces

6.



des trombones

7.



un photocopieur

8.



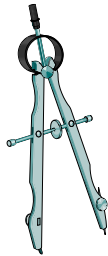
une chaise

9.



un fichier rotatif

10.



un compas

11.



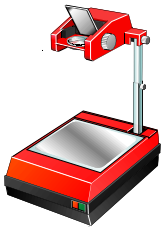
un classeur

12.



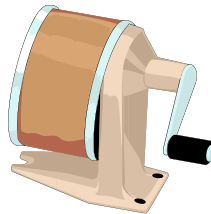
une chemise

13.



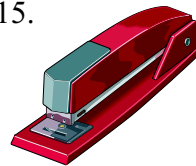
un rétroprojecteur

14.



un taille-crayon

15.



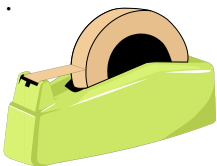
une agrafeuse

16.



des punaises

17.



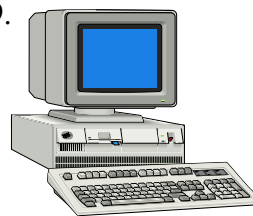
un dévidoir de ruban adhésif

18.



une poubelle

19.



un ordinateur/un écran/un clavier

20.



un cédérom

À L'ÉCOLE

le concierge	l'atelier	au comptoir
le professeur de _____	le conseiller	au laboratoire
le directeur	la conseillère	au terrain
le sous-directeur/directeur adjoint	le conducteur d'autobus	au salon des professeurs
la directrice	la sortie	au gymnase
la sous-directrice/directrice adjointe	la cuisine	la cours
la secrétaire	le couloir	au stationnement
la bibliothécaire	la classe de _____	les escaliers
la cuisinière	au bureau	la bibliothèque
l'aide enseignant	aux toilettes	la salle d'entreposage

LES EXPRESSIONS D'ENCOURAGEMENT

C'est bien / fantastique!
Ça, c'est une bonne idée.
Tu as bien fait ça.
Fais un petit effort!

Essaie encore.
Ne te décourage pas.
Tu dessines / parles / écris bien.
Nous avons fait du bon travail.

LES EXPRESSIONS DE LA CLASSE

Pardon / Excusez-moi.
S'il vous plaît / Merci.
Quelle page S.V.P.?
Je ne comprends pas.
Je ne sais pas.
Peux-tu m'aider?/ Est-ce que tu peux m'aider?
Je ne peux pas entendre.
Pardon, je n'écoutais pas.
Répétez S.V.P.
Que veut dire le mot _____?
Je n'ai pas encore fini.

Je m'appelle....
Parlez plus fort s'il vous plaît.
Comment est-ce qu'on prononce...?
Comment est-ce qu'on écrit...?
Comment est-ce qu'on épelle...?
Je ne peux pas voir.
J'oublie.
J'ai oublié...mes devoirs.
Comment dit-on _____ en français?
Parlez plus lentement
Je n'ai pas de stylo / livre / cahier/crayon.

Est-ce que je peux...?/Puis-je...?

- tailler mon crayon?
- ramasser les papiers / les feuilles?
- distribuer les livres?
- effacer le tableau?
- ouvrir la fenêtre?
- marquer les points?

- fermer la porte?
- aller aux toilettes?
- aller boire de l'eau?
- aller à mon casier?
- aller à ma classe?

Est-ce que je peux emprunter...

- un crayon? - le ruban adhésif?
- un stylo? - une règle?
- l'agrafeuse?

Est-ce que je peux avoir...

- une feuille de papier?
- un papier mouchoir?

Annexe N : Fonctions communicatives

Fonctions

Réalisations Langagières Niveaux 7, 8 et 9

A. Socializing

1. Addressing someone
 - in speech
 - on an envelope

Mesdames-Messieurs
Messieurs-Dames
Monsieur, Madame, Mademoiselle
+ Prénom + Nom
M., M^{me}, M^{lle}

2. Greeting someone
 - face to face
 - telephone
 - letter (informal)
(formal)

Cher/Chère
Monsieur, Madame, Mademoiselle

3. Enquiring after someone's health
 - initiate

 - react

Tu es en forme?
Tu es en bonne santé?
Qu'est-ce qui ne va pas?
Je ne me sens pas bien
Je ne suis pas en forme

4. Taking leave
 - in speech

 - in a letter (informal)
(formal)

À bientôt, À tout à l'heure,
Au plaisir
Amitiés, Amicalement
Veuillez agréer, Monsieur
l'expression de mes sentiments
les plus distingués

5. Introducing self or others
 - ask name
 - give name
 - react when someone is
introduced to you

Quel est votre prénom?
Quel est votre nom de famille?

Je vous présente
Enchanté

6. Thanking
 - in speech

 - react

Je vous remercie,
Merci pour les photos
Vous êtes bien gentil
Je vous en prie, Il n'y a pas de quoi

7. Expressing good wishes
 - special days

Santé, À la vôtre/tienne
Bon voyage, Amusez-vous bien!
À vous aussi

Responding

B. Exchange Information

1. Identifying

- objects and animals

- people
- people (telephone)
- ownership
- whose turn is it

Qui est à l'appareil?
C'est à moi, C'est à Georges
C'est à qui, C'est à moi,
À qui le tour?

2. Asking for / giving information

- asking for information
- reacting

Il est malade?...
Oui, Non, Peut-être...
Je crois que non
C'est possible
Je ne sais pas
Mais non
After a negative question:
Il n'est pas malade?
Mais si Pierre est malade.

- asking "Where"

Vous êtes d'où?
Où vas-tu?

"when"

Il arrive quand?, Quand arrive-t-il?
Quand est-ce qu'il arrive?

"how", "how much"

Ca fait combien?
Vous restez combien de temps?
Elle est comment?

- asking "how to..."

Pour aller à la gare, s'il vous plaît.
Comment est-ce qu'on ouvre la
fenêtre?

- reacting to questions with
"how to..."

Vous tournez à gauche...
Avec un couteau?

- asking "why"...

Pourquoi fais-tu ça?
Pourquoi est-ce qu'il vient ici?
Pourquoi avez-vous mis un
chandail?

- reacting to questions with
"why"...

C'est Pierre qui joue au golf.

- stating facts

De Paris.
Demain

- reacting to questions with
"where"

- "how long"
 "what like"
 - asking "who"
 "which"
 "what"
- reacting to questions with
 "who", "which", "what"
 - asking "whose"
 - reacting to questions with
 "whose"
3. Describing
 - asking what someone or
 something is like
 - stating what someone or
 something is like
4. Comparing
 - with a norm
 - one thing with another
5. Narrating
 - a single event
 - a sequence of events
6. Reporting
 - what others said
 - what others asked
 - what others told us to do
7. Seeking confirmation
8. Enquiring about or expressing
 knowledge of someone or
 something
 Asking about people and
 places
 Saying you know someone or
 something
 Saying you don't know
 someone or something
 - asking someone if they
 know how to do something
 - saying you know how to
 - reacting saying you
 know/knew
 - reacting saying you didn't
 know that

Un mois
 Grande et mince.
 C'est qui?
 Quel cadeau?
 C'est quoi?, Qui vient avec moi?
 Je vais avec qui?, Qu'est-ce qu'il a
 dit?, C'est quoi ca?, Qu'est-ce que
 tu fais ce soir?

C'est moi

Oui, c'est à elle/lui.

Comment est-il?
 Comment est la ville?

Ça va?, Non, c'est trop cher.
 La viande est plus chère ici.
 Il fait moins froid ici.

Je suis allé chez le médecin.
 D'abord... puis...

Il a dit : «Je n'aime pas ça»
 Elle a dit : «Vous venez?»
 Il a dit : «Asseyez-vous»

C'est à huit heures, non?
 C'est à huit heures, n'est-ce pas?

Sais-tu___?
 Savez-vous___?
 Connais-tu___?
 Connaissez-vous___?

Je sais_____.
 Je le sais.
 Je connais_____/Je lui connais.
 Je ne sais pas.
 Je ne connais pas_____.
 Je ne lui connais pas.

Sais-tu/savez-vous comment___?
 Je sais comment ____.

Je le savais.
 Je ne le savais pas

<p>9. Expressing opinions</p> <ul style="list-style-type: none"> - asking someone's opinion about something - expressing opinions - reacting with : "I think so" "I don't think so" 	<p>C'est bon?/Vous avez aimé le film? Selon moi, il est intelligent. À mon avis, il est intelligent. Je crois que oui/non Je ne crois pas/Je ne pense pas</p>
<p>10. Agreeing and disagreeing</p> <ul style="list-style-type: none"> - non-committal reaction - agreeing - disagreeing or saying the other person is wrong - expressing doubt about the truth of what someone has said - correcting what someone has said using emphasis 	<p>Mmm..., Euh..., Ah bon... D'accord. Je suis d'accord Vous avez raison, Bien sûr. Mais non!, Je ne suis pas d'accord. Ce n'est pas vrai, Vous avez tort. Mon oeil! Tu parles! C'est vrai!, Vraiment? Vous êtes sûr?, Tu exagères! Sans blague!, Ça m'étonne! C'est à huit heures, pas à sept heures</p>
<p>11. Permission</p> <ul style="list-style-type: none"> - asking for permission - granting permission - refusing - saying: "It is forbidden" 	<p>Je peux sortir? On peut porter une casquette? Bien sûr/C'est permis. Non, je regrette. C'est défendu/C'est interdit. Il ne faut pas...</p>
<p>12. Worthwhile or not</p> <ul style="list-style-type: none"> - asking whether something is worthwhile - stating that something is not worthwhile 	<p>C'est bon à... C'est utile de... Ça vaut la peine? Ça ne vaut pas la peine.</p>
<p>13. Preferable</p> <ul style="list-style-type: none"> - stating that it is preferable to... 	<p>Je préfère de... C'est mieux d'attendre. J'aime mieux...</p>
<p>14. Necessity and need</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressing need - expressing necessity - asking whether something is necessary - replying, stating something is necessary - stating that something is not needed/not necessary 	<p>J'ai besoin d'un couteau. Il faut partir/Je dois partir. C'est nécessaire? C'est nécessaire/C'est obligatoire. Je n'ai pas besoin de ça. Ce n'est pas nécessaire.</p>
<p>15. Stating that something appears to be so</p>	<p>Vous avez l'air fatigué.</p>

- | | |
|---|---|
| <p>16. Arguing</p> <ul style="list-style-type: none"> - enumerating points in an argument | <p>Premièrement...</p> <p>Deuxièmement...</p> <p>Troisièmement...</p> <p>Finalelment...</p> <p>C'est-à-dire... par exemple...</p> |
| <p>17. Intention</p> <ul style="list-style-type: none"> - asking about intention - expression intention | <p>Qu'est-ce que vous faites ce soir?</p> <p>Que faites-vous ce soir?</p> <p>J'ai décidé de partir demain.</p> <p>J'ai l'intention de...</p> |
| <p>18. Hope</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressing hope - replying: "I hope so" - replying: "I hope not" | <p>J'espère</p> <p>J'espère que oui</p> <p>J'espère que non</p> |
| <p>19. Ability</p> <ul style="list-style-type: none"> - able to - know how to - language ability - not able to - not know how to | <p>Tu sais nager?</p> <p>Vous parlez anglais Monsieur?</p> <p>Je parle un peu le français.</p> <p>Tu ne peux pas?</p> <p>Je ne peux pas sortir samedi.</p> |
| <p>20. Obligation</p> <ul style="list-style-type: none"> - must - ought to | <p>Il faut partir.</p> <p>Je dois partir.</p> |
| <p>21. Expressing/likes, dislikes and preferences</p> <ul style="list-style-type: none"> - like/dislike - quite like - prefer | <p>J'aime beaucoup nager.</p> <p>Je déteste les tripes.</p> <p>Comme ci, comme ça.</p> <p>Quel est votre sport préféré?</p> <p>J'aime mieux danser le rock.</p> |

C. Expressing Attitude

- | | |
|--|---|
| <p>1. Asking for an evaluative comment</p> <ul style="list-style-type: none"> - like/dislike - opinion | <p>Ça te plaît?/C'était bien?</p> <p>Tu as aimé...?</p> <p>Comment as-tu trouvé le concert?</p> |
| <p>2. Love</p> | <p>J'adore_____.</p> |
| <p>3. Admiration</p> | <p>C'est magnifique/super!</p> <p>C'est terrible!</p> |
| <p>4. Approval</p> | <p>J'aime beaucoup votre robe.</p> <p>C'est excellent!</p> |

5. Interest	C'est très intéressant!
6. Friendship	Vous êtes très gentil. Elle est très sympa.
7. Sympathy	C'est dommage! Vous n'avez pas de chance!
8. Praise/encouragement	Félicitations/Bravo!
9. Surprise	Ça m'étonne!
10. Regret/apology	Je regrette/Je suis désolé.
11. Worry/Reassurance	C'est grave/Ce n'est pas grave. Ça ne fait rien.
12. Indifference	Ça m'est égal/Je m'en fous.
13. Resignation	Tant pis.
14. Disapproval/Complaint	Je n'aime pas ça/Ce n'est pas bon. C'est terrible! La soupe est froide. C'est trop cher.
15. Disappointment	C'est dommage.
16. Anger	Je suis vraiment fâché.
17. Disgust	C'est un désastre.
18. Abuse	Idiot/Imbécile!

D. Getting Things Done

1. Offering	Est-ce que Je peux vous aider? Vous voulez de l'aide?
2. Requesting - asking for something - asking somebody to do something	Passez-moi le couteau s.v.p.! Voulez-vous ouvrir la fenêtre s.v.p.?
3. Suggesting	On va au cinéma?/Huit heures, ça va?
4. Inviting	Tu viens au cinéma avec moi?

<p>5. Reacting to offers, requests, suggestions and invitations.</p> <p>- accepting</p> <p>- declining</p>	<p>Voulez-vous manger à la maison avec nous ce soir? Vous êtes libre ce soir? Qu'est-ce que tu fais ce soir? Venez chez nous ce soir. Bonne idée! Oui, avec plaisir. Oui, merci beaucoup. D'accord. Vous êtes très gentil. Merci/Non, merci. Malheureusement, je ne peux pas.</p>
<p>6. Advice</p> <p>- asking for advice</p> <p>- giving advice</p>	<p>Je fais ça comment? Comment est-ce qu'on fait ça?</p> <p>Avec une fourchette.</p>
<p>7. Warning</p>	
<p>8. Instructing</p> <p>- someone to do something</p>	<p>Prenez la première rue à gauche. Asseyez-vous.</p>
<p>9. Helping</p> <p>- "Help"</p> <p>- asking for help</p> <p>- offering help</p> <p>- reacting to request for help</p>	<p>Vous pouvez m'aider? Je peux vous aider? Est-ce que je peux aider? Tu veux de l'aide? J'arrive/Tu dois</p>
<p>10. Persuading</p> <p>Use of stress and intonation of words such as</p>	<p>Absolument Oui, il est sympa.</p>
<p>E. Organizing and Maintaining Communication</p>	
<p>1. Attracting attention</p>	<p>Excusez-moi... Pardon Monsieur... S'il vous plaît, Madame.</p>
<p>2. Pausing - holding the initiative</p>	<p>Euh.../Eh bien... Alors...</p>
<p>3. Appealing to interlocutor</p>	<p>N'est-ce pas! Tu vois?/d'accord/tu comprends?</p>

4. Saying you didn't understand	Je ne comprends rien!
5. Asking for repetition	Qu'est-ce que tu as dit?
6. Asking someone to spell something	Comment ça s'écrit?
7. Asking what something means	Qu'est-ce que ça veut dire? Que veut dire <u>X</u> ?
8. Asking someone to explain what they have just said	Qu'est-ce que tu veux dire?
9. Asking how to say something in French	
10. Telephoning - greetings	Allô/C'est toi, Jean? Bonjour <u>X</u> . Qui est à l'appareil?/ <u>X</u> à l'appareil. Puis-je parler à <u>X</u> ?/ Au revoir.
- ending a conversation	

Adapted from: Royal Society of Arts Examination Board French Level 1-4

Annexe O - une grille d'accompagnement pour l'enseignant

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	7	
L'élève devrait être capable de :		
<p>1.1</p> <p>A. écouter des communications de plus en plus longues →</p> <p>B. demander de l'aide →</p> <p>C. accepter le français comme langue d'usage de la salle de classe ✓</p> <p>D. demander de la permission →</p> <p>E. socialiser (ex. Saluer quelqu'un) →</p> <p>F. suivre des directives de plus en plus complexes →</p> <p>G. négocier pour comprendre (ex. Poser des questions pour vérifier la compréhension) →</p> <p>H. travailler dans une variété de regroupements en suivant un modèle →</p>		
<p>1.2</p> <p>A. créer et présenter des mini-dialogues →</p> <p>B. répondre aux questions personnelles ✓</p> <p>C. demander et donner des renseignements →</p> <p>D. offrir des commentaires ou des critiques →</p> <p>E. partager ses expériences avec un(e) camarade de classe (Ex. J'aime...Aimes-tu...?) ✓</p>		
<p>1.3</p> <p>A. identifier : des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires ✓</p> <p>B. comparer, et/ou décrire: des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires des besoins de quelqu'un →</p> <p>C. catégoriser le vocabulaire (diagramme Venn, tableau T) →</p> <p>D. identifier des éléments d'une culture (par ex. pays, festivals, repas, vêtements, musique et danses populaires, produits, drapeau, noms de famille etc.) ✓</p> <p>E. faire un reportage →</p>		

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	7	
L'élève devrait être capable de :		
1.4		
A. discuter de ses goûts (par. ex. magasins, éléments de la culture populaire, nourriture, restaurants préférés etc.)	→	
B. écrire des phrases courtes pour exprimer une opinion	→	
1.5		
A. participer aux : entrevues activités de catégorisation jeux activités coopératives chasses au trésor jeux de rôle remue-méninges sondages	→	
B. faire une présentation (ex. participer à un défilé de mode)	✓	
C. utiliser des représentations graphiques	✓	
D. faire des calculs	○	
1.6		
A. poser des questions personnelles	✓	
B. formuler des questions pour un jeu de révision	○	
C. préparer des questions pour une entrevue	→	
D. poser des questions avec l'intonation	✓	
E. poser des questions avec l'inversion	○	
F. formuler des questions avec les mots : est-ce que quel/quelle/quel/quelles qui qu'est-ce que où quand pourquoi comment combien	→	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	7	
L'élève devrait être capable de :		
1.7 A. répondre aux questions de compréhension B. vérifier des prédictions C. remplir des grilles d'information D. résumer les points importants d'une variété de textes écrites (par ex. biographies, dépliants, plans d'affaire).	✓ ✓ ✓ ✓	
1.8 A. répondre aux questions de compréhension B. résumer un texte oral C. repérer des informations spécifiques dans des textes authentiques D. trouver des images qui correspondent aux textes oraux et écrits E. mettre des instructions/des étapes en ordre (par ex. une recette) F. identifier des mots qui riment G. remplir des tirets pour créer un jeu de rôle	✓ → ✓ ✓ → ✓ ✓	
1.9 A. créer, entre autres: le plan d'une pièce (ex. une chambre ou un restaurant) une page web un collage un look original une recette des symboles, comme pour représenter les 8 intelligences multiples un portfolio un journal de bord B. choisir de la musique approprié pour accompagner un texte, une présentation, un type de personnalité etc. C. illustrer un texte D. participer à une table ronde E. présenter un dialogue en faisant attention au ton de voix et aux gestes	✓ ○ ✓ ✓ ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	7	
L'élève devrait être capable de :		
2.2 A. utiliser des phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution à expliquer	→	
2.3 A. utiliser des aides comme:- une grille d'accompagnement des brouillons un scénarimage des cartes de rôle des représentations graphiques un portfolio B. utiliser la théorie des intelligences multiples pour renforcer ses forces et développer ses lacunes C. utiliser le processus d'écriture pour le travail écrit D. utiliser un dictionnaire visuel E. utiliser un dictionnaire bilingue	✓ ○ ✓ ✓ ✓	
2.4 A. faire des auto-évaluations, des évaluations de groupe et de l'évaluation par les pairs B. utiliser des rubriques C. faire de la rédaction en pair D. accepter des suggestions apportées par d'autres personnes E. réviser le travail F. se réfléchir sur l'apprentissage	✓ ○ → → ✓ ✓	
2.5 A. accepter les différences B. utiliser des paraphrases C. prendre l'initiative D. partager le lieu de travail E. savoir négocier F. écouter attentivement G. encourager les autres des façons verbales et non-verbales H. respecter l'opinion des autres I. répéter ensemble J. vérifier la compréhension des membres du groupe K. s'appliquer à la tâche	✓ ○ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ○ ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	7	
L'élève devrait être capable de :		
2.6		
A. identifier des liens entre la vie quotidienne et le sujet à l'étude	✓	
B. identifier des stratégies d'apprentissage, de communication et sociales	✓	
C. identifier son style d'apprentissage et type d'intelligence	○	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	7	
L'élève devrait être capable de :		
3.1		
A. identifier et décrire quelques grandes villes francophones (par ex. Montréal, Paris)	✓	
B. identifier quelques pays de la francophonie	→	
C. identifier et décrire des régions francophones à l'Île-du-Prince-Édouard et au Canada	→	
3.2		
A. identifier et décrire des éléments de la culture francophone, par exemple : les vêtements des autos françaises (par ex. Citroën, Peugeot) des festivals francophones (par ex. Le carnaval de Binche, la fête du Têt, la Saint-Jean Baptiste) des repas québécois et acadiens	→	
B. identifier et décrire des personnes qui ont influencé des cultures francophones (par ex. Marc Garneau, Gaétan Bucher, Pierre Trudeau, Coco Chanel, Céline Dion, Maurice Richard etc.)	→	
C. démontrer qu'il reconnaît comment exprimer des prix en français	→	
D. démontrer qu'il est conscient de différents régionalismes et accents	→	

- - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation
→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!
✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	7	
L'élève devrait être capable de :		
<p>3.3</p> <p>A. comparer, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> des instruments de musique populaires des plats et des repas des habitudes alimentaires des langues et des accents la monnaie les services les moyens de transport les symboles culturels les proverbes communs les fêtes les systèmes de mesures <p>(par ex. pointure, taille, le système métrique dans les recettes etc.)</p> <p>B. utiliser le système de 24h pour exprimer le temps</p>	<p>→</p> <p>→</p>	
<p>3.4</p> <p>A. discuter des origines des élèves dans des vidéos et des livres</p> <p>B. discuter des origines des canadiens et canadiennes célèbres comme Marc Garneau, Rick Hansen, Paul Henderson, Amanda Two-Axe Kohoko et Christine Cushing</p>	<p>→</p> <p>→</p>	
<p>3.5</p> <p>A. identifier, par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> des chansons françaises des sites web français des plats ethniques des types de danse <p>B. identifier des éléments de la culture dans une variété de textes comme un billet de train, une carte de ville, une chanson française, une recette, une revue etc.</p>	<p>✓</p> <p>✓</p>	
<p>3.6</p> <p>A. démontrer un intérêt à utiliser la langue française et faire un effort de s'exprimer en français. (ex: utiliser des expressions de survie).</p> <p>B. identifier des manifestations de bilinguisme dans notre société (ex. les lois, les étiquettes bilingues sur le conditionnement , des professions qui exigent le bilinguisme etc.)</p> <p>C. identifier le Canada comme pays bilingue et le Nouveau-Brunswick comme province bilingue</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la langue	7	
L'élève devrait être capable de :		
4.1 A. démontrer qu'il reconnaît le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux thèmes.	✓	
4.2 A. utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés au thèmes.	✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

➔ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	8	
L'élève devrait être capable de :		
1.1 A. écouter des communications de plus en plus longues B. demander de l'aide C. accepter le français comme langue d'usage de la salle de classe D. demander de la permission E. socialiser (ex. Saluer quelqu'un) F. suivre des directives de plus en plus complexes G. négocier pour comprendre (ex. Poser des questions pour vérifier la compréhension) H. travailler dans une variété de regroupements en suivant un modèle	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → →	
1.2 A. créer et présenter des mini-dialogues B. répondre aux questions personnelles C. demander et donner des renseignements D. offrir des commentaires ou des critiques E. partager ses expériences avec un(e) camarade de classe (Ex. J'aime...Aimes-tu...?)	→ ✓ → → ✓	
1.3 A. identifier : des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires B. comparer, et/ou décrire: des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires des besoins de quelqu'un C. catégoriser le vocabulaire (diagramme Venn, tableau T) D. identifier des éléments d'une culture (par ex. pays, festivals, repas, vêtements, musique et danses populaires, produits, drapeau, noms de famille etc.) E. faire un reportage	✓ ✓ ✓ ✓ →	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	8	
L'élève devrait être capable de :		
1.4 A. discuter de ses goûts (par. ex. magasins, éléments de la culture populaire, nourriture, restaurants préférés etc.) B. écrire des phrases courtes pour exprimer une opinion	→ →	
1.5 A. participer aux : entrevues activités de catégorisation jeux activités coopératives chasses au trésor jeux de rôle remue-méninges sondages B. faire une présentation (ex. participer à un défilé de mode) C. utiliser des représentations graphiques D. faire des calculs	✓ ✓ ✓ →	
1.6 A. poser des questions personnelles B. formuler des questions pour un jeu de révision C. préparer des questions pour une entrevue D. poser des questions avec l'intonation E. poser des questions avec l'inversion F. formuler des questions avec les mots : est-ce que quel/quelle/quel/quelles qui qu'est-ce que où quand pourquoi comment combien	✓ ○ → ✓ ○ ✓	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	8	
L'élève devrait être capable de :		
1.7 A. répondre aux questions de compréhension B. vérifier des prédictions C. remplir des grilles d'information D. résumer les points importants d'une variété de textes écrites (par ex. biographies, dépliants, plans d'affaire).	✓ ✓ ✓ ✓	
1.8 A. répondre aux questions de compréhension B. résumer un texte oral C. repérer des informations spécifiques dans des textes authentiques D. trouver des images qui correspondent aux textes oraux et écrits E. mettre des instructions/des étapes en ordre (par ex. une recette) F. identifier des mots qui riment G. remplir des tirets pour créer un jeu de rôle	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	
1.9 A. créer, entre autres: le plan d'une pièce (ex. une chambre ou un restaurant) une page web un collage un look original une recette des symboles, comme pour représenter les 8 intelligences multiples un portfolio un journal de bord B. choisir de la musique approprié pour accompagner un texte, une présentation, un type de personnalité etc. C. illustrer un texte D. participer à une table ronde E. présenter un dialogue en faisant attention au ton de voix et aux gestes	✓ → ✓ ✓ ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	8	
L'élève devrait être capable de :		
2.2 A. utiliser des phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution à expliquer	→	
2.3 A. utiliser des aides comme:- une grille d'accompagnement des brouillons un scénarimage des cartes de rôle des représentations graphiques un portfolio B. utiliser la théorie des intelligences multiples pour renforcer ses forces et développer ses lacunes C. utiliser le processus d'écriture pour le travail écrit D. utiliser un dictionnaire visuel E. utiliser un dictionnaire bilingue	✓ ○ ✓ ✓ ✓	
2.4 A. faire des auto-évaluations, des évaluations de groupe et de l'évaluation par les pairs B. utiliser des rubriques C. faire de la rédaction en pair D. accepter des suggestions apportées par d'autres personnes E. réviser le travail F. se réfléchir sur l'apprentissage	✓ → → → ✓ ✓	
2.5 A. accepter les différences B. utiliser des paraphrases C. prendre l'initiative D. partager le lieu de travail E. savoir négocier F. écouter attentivement G. encourager les autres des façons verbales et non-verbales H. respecter l'opinion des autres I. répéter ensemble J. vérifier la compréhension des membres du groupe K. s'appliquer à la tâche	✓ → ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	8	
L'élève devrait être capable de :		
2.6		
A. identifier des liens entre la vie quotidienne et le sujet à l'étude	✓	
B. identifier des stratégies d'apprentissage, de communication et sociales	✓	
C. identifier son style d'apprentissage et type d'intelligence	○	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	8	
L'élève devrait être capable de :		
3.1		
A. identifier et décrire quelques grandes villes francophones (par ex. Montréal, Paris)	✓	
B. identifier quelques pays de la francophonie		
C. identifier et décrire des régions francophones à l'Île-du-Prince-Édouard et au Canada	→ ✓	
3.2		
A. identifier et décrire des éléments de la culture francophone, par exemple : les vêtements des autos françaises (par ex. Citroën, Peugeöt) des festivals francophones (par ex. Le carnaval de Binche, la fête du Têt, la Saint-Jean Baptiste) des repas québécois et acadiens	→	
B. identifier et décrire des personnes qui ont influencé des cultures francophones (par ex. Marc Garneau, Gaétan Bucher, Pierre Trudeau, Coco Chanel, Céline Dion, Maurice Richard etc.)	→	
C. démontrer qu'il reconnaît comment exprimer des prix en français	✓	
D. démontrer qu'il est conscient de différents régionalismes et accents	→	

- - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation
→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!
✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	8	
L'élève devrait être capable de :		
3.3 A. comparer, par exemple : des instruments de musique populaires des plats et des repas des habitudes alimentaires des langues et des accents la monnaie les services les moyens de transport les symboles culturels les proverbes communs les fêtes les systèmes de mesures (par ex. pointure, taille, le système métrique dans les recettes etc.)	✓	
B. utiliser le système de 24h pour exprimer le temps	✓	
3.4 A. discuter des origines des élèves dans des vidéos et des livres	→	
B. discuter des origines des canadiens et canadiennes célèbres comme Marc Garneau, Rick Hansen, Paul Henderson, Amanda Two-Axe Kohoko et Christine Cushing	→	
3.5 A. identifier, par exemple: des chansons françaises des sites web français des plats ethniques des types de danse	✓	
B. identifier des éléments de la culture dans une variété de textes comme un billet de train, une carte de ville, une chanson française, une recette, une revue etc.	✓	
3.6 A. démontrer un intérêt à utiliser la langue française et faire un effort de s'exprimer en français. (ex: utiliser des expressions de survie).	✓	
B. identifier des manifestations de bilinguisme dans notre société (ex. les lois, les étiquettes bilingues sur le conditionnement , des professions qui exigent le bilinguisme etc.)	✓	
C. identifier le Canada comme pays bilingue et le Nouveau-Brunswick comme province bilingue	✓	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la langue	8	
L'élève devrait être capable de :		
4.1 A. démontrer qu'il reconnaît le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux thèmes.	✓	
4.2 A. utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés au thèmes.	✓	

- - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation
→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!
✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	9	
L'élève devrait être capable de :		
1.1 A. écouter des communications de plus en plus longues B. demander de l'aide C. accepter le français comme langue d'usage de la salle de classe D. demander de la permission E. socialiser (ex. Saluer quelqu'un) F. suivre des directives de plus en plus complexes G. négocier pour comprendre (ex. Poser des questions pour vérifier la compréhension) H. travailler dans une variété de regroupements en suivant un modèle	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ → →	
1.2 A. créer et présenter des mini-dialogues B. répondre aux questions personnelles C. demander et donner des renseignements D. offrir des commentaires ou des critiques E. partager ses expériences avec un(e) camarade de classe (Ex. J'aime...Aimes-tu...?)	→ ✓ → → ✓	
1.3 A. identifier : des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires B. comparer, et/ou décrire: des intérêts, des activités, des matières, des salles dans une école, des produits de loisir, des produits personnels, des produits alimentaires des besoins de quelqu'un C. catégoriser le vocabulaire (diagramme Venn, tableau T) D. identifier des éléments d'une culture (par ex. pays, festivals, repas, vêtements, musique et danses populaires, produits, drapeau, noms de famille etc.) E. faire un reportage	✓ ✓ ✓ →	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	9	
L'élève devrait être capable de :		
1.4 A. discuter de ses goûts (par. ex. magasins, éléments de la culture populaire, nourriture, restaurants préférés etc.) B. écrire des phrases courtes pour exprimer une opinion	 ✓ ✓	
1.5 A. participer aux : entrevues activités de catégorisation jeux activités coopératives chasses au trésor jeux de rôle remue-méninges sondages B. faire une présentation (ex. participer à un défilé de mode) C. utiliser des représentations graphiques D. faire des calculs	 ✓ ✓ ✓ →	
1.6 A. poser des questions personnelles B. formuler des questions pour un jeu de révision C. préparer des questions pour une entrevue D. poser des questions avec l'intonation E. poser des questions avec l'inversion F. formuler des questions avec les mots : est-ce que quel/quelle/quel/quelles qui qu'est-ce que où quand pourquoi comment combien	 ✓ → ✓ ✓ → ✓	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la communication	9	
L'élève devrait être capable de :		
1.7 A. répondre aux questions de compréhension B. vérifier des prédictions C. remplir des grilles d'information D. résumer les points importants d'une variété de textes écrites (par ex. biographies, dépliants, plans d'affaire).	✓ ✓ ✓ ✓	
1.8 A. répondre aux questions de compréhension B. résumer un texte oral C. repérer des informations spécifiques dans des textes authentiques D. trouver des images qui correspondent aux textes oraux et écrits E. mettre des instructions/des étapes en ordre (par ex. une recette) F. identifier des mots qui riment G. remplir des tirets pour créer un jeu de rôle	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	
1.9 A. créer, entre autres: le plan d'une pièce (ex. une chambre ou un restaurant) une page web un collage un look original une recette des symboles, comme pour représenter les 8 intelligences multiples un portfolio un journal de bord B. choisir de la musique approprié pour accompagner un texte, une présentation, un type de personnalité etc. C. illustrer un texte D. participer à une table ronde E. présenter un dialogue en faisant attention au ton de voix et aux gestes	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	9	
L'élève devrait être capable de :		
2.2 A. utiliser des phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution à expliquer	✓	
2.3 A. utiliser des aides comme:- une grille d'accompagnement des brouillons un scénarimage des cartes de rôle des représentations graphiques un portfolio B. utiliser la théorie des intelligences multiples pour renforcer ses forces et développer ses lacunes C. utiliser le processus d'écriture pour le travail écrit D. utiliser un dictionnaire visuel E. utiliser un dictionnaire bilingue	✓ → ✓ ✓ ✓	
2.4 A. faire des auto-évaluations, des évaluations de groupe et de l'évaluation par les pairs B. utiliser des rubriques C. faire de la rédaction en pair D. accepter des suggestions apportées par d'autres personnes E. réviser le travail F. se réfléchir sur l'apprentissage	✓ ✓ → → ✓ ✓	
2.5 A. accepter les différences B. utiliser des paraphrases C. prendre l'initiative D. partager le lieu de travail E. savoir négocier F. écouter attentivement G. encourager les autres des façons verbales et non-verbales H. respecter l'opinion des autres I. répéter ensemble J. vérifier la compréhension des membres du groupe K. s'appliquer à la tâche	✓ → ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	

○ - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation

→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!

✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la formation langagière générale	9	
L'élève devrait être capable de :		
2.6		
A. identifier des liens entre la vie quotidienne et le sujet à l'étude	✓	
B. identifier des stratégies d'apprentissage, de communication et sociales	✓	
C. identifier son style d'apprentissage et type d'intelligence	→	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	9	
L'élève devrait être capable de :		
3.1		
A. identifier et décrire quelques grandes villes francophones (par ex. Montréal, Paris)	✓	
B. identifier quelques pays de la francophonie		
C. identifier et décrire des régions francophones à l'Île-du-Prince-Édouard et au Canada	✓ ✓	
3.2		
A. identifier et décrire des éléments de la culture francophone, par exemple : les vêtements des autos françaises (par ex. Citroën, Peugeot) des festivals francophones (par ex. Le carnaval de Binche, la fête du Têt, la Saint-Jean Baptiste) des repas québécois et acadiens	→	
B. identifier et décrire des personnes qui ont influencé des cultures francophones (par ex. Marc Garneau, Gaétan Bucher, Pierre Trudeau, Coco Chanel, Céline Dion, Maurice Richard etc.)	→	
C. démontrer qu'il reconnaît comment exprimer des prix en français	✓	
D. démontrer qu'il est conscient de différents régionalismes et accents	→	

- - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation
→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!
✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Résultats d'apprentissage spécifiques - la culture	9	
L'élève devrait être capable de :		
3.3 A. comparer, par exemple : des instruments de musique populaires des plats et des repas des habitudes alimentaires des langues et des accents la monnaie les services les moyens de transport les symboles culturels les proverbes communs les fêtes les systèmes de mesures (par ex. pointure, taille, le système métrique dans les recettes etc.)	✓	
B. utiliser le système de 24h pour exprimer le temps	✓	
3.4 A. discuter des origines des élèves dans des vidéos et des livres	→	
B. discuter des origines des canadiens et canadiennes célèbres comme Marc Garneau, Rick Hansen, Paul Henderson, Amanda Two-Axe Kohoko et Christine Cushing	→	
3.5 A. identifier, par exemple: des chansons françaises des sites web français des plats ethniques des types de danse	✓	
B. identifier des éléments de la culture dans une variété de textes comme un billet de train, une carte de ville, une chanson française, une recette, une revue etc.	✓	
3.6 A. démontrer un intérêt à utiliser la langue française et faire un effort de s'exprimer en français. (ex: utiliser des expressions de survie).	✓	
B. identifier des manifestations de bilinguisme dans notre société (ex. les lois, les étiquettes bilingues sur le conditionnement , des professions qui exigent le bilinguisme etc.)	✓	
C. identifier le Canada comme pays bilingue et le Nouveau-Brunswick comme province bilingue	✓	

Résultats d'apprentissage spécifiques - la langue	9	
L'élève devrait être capable de :		
4.1 A. démontrer qu'il reconnaît le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux thèmes.	✓	
4.2 A. utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés au thèmes.	✓	

- - à introduire: jamais évaluer plus que ça; compréhension de l'enseignant, reconnaissance, sensibilisation
→ - en voie d'acquisition : manifeste avec appui, utilisation et réutilisation, on célèbre 7 sur 10!
✓ - manifeste de façon indépendante : évaluation formelle/explicite de l'oral et de l'écrit

Annexe P¹⁷

Le modèle PACE

Une approche interactive et expérientielle à l'apprentissage

Le modèle PACE a tout d'abord été introduit par Shrum et Glisan (1995) et a ensuite été révisé dans l'édition 2000 du livre The Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction. L'approche a été conçue pour l'enseignement de la grammaire d'une manière communicative, interactive et en contexte.

La présentation

- ◆ Mise en contexte du sujet ou du texte à l'étude.
 - Lier le sujet aux connaissances ou au vécu des élèves.
- ◆ Lecture du texte choisi – veiller à ce que le texte contienne un grand nombre d'exemples de la structure ou de l'idée ciblée.
 - Le texte peut être original, choisi d'un livre ou composé par l'enseignant.
 - Le texte peut également être un modèle de ce que les élèves vont produire à la fin de l'unité.
- ◆ Interaction – poser des questions aux élèves sur le contenu du texte, les idées qui y sont discutées et ainsi de suite.

L'attention

- ◆ Éveil de l'attention des élèves à la structure ou à l'idée cible par l'usage de questions ou d'une démonstration.
- ◆ L'élaboration ou les explications sur la signification de la caractéristique cible ne sont pas nécessaires à ce point-ci.

La construction conjointe d'une explication

- ◆ L'enseignant débute en posant des questions conçues pour guider les élèves dans leur découverte de la règle ou du concept. Les questions devraient être claires et de plus en plus complexes et devraient encourager les élèves à formuler des prévisions.
- ◆ Au cours de la deuxième partie du processus, les élèves créent des hypothèses (en groupe ou individuellement) au sujet de la règle ou du concept.
- ◆ À la dernière étape, l'enseignant fournit une discussion courte, mais claire sur la règle ou la signification afin de clarifier toute confusion et de veiller à ce que les élèves aient des renseignements corrects qu'ils peuvent utiliser en tant que référence à l'avenir.

L'étendue des connaissances

- ◆ Enfin, les élèves participent à des activités en utilisant la nouvelle règle ou le nouveau concept d'une manière pratique et concrète. Les activités peuvent être de nature communicative, mais peuvent également être conçues pour appuyer certaines caractéristiques de la règle ou de l'idée.

¹⁷Traduit de *Creating an Inclusive Core French Classroom : Helping underperforming learners to succeed*. Katy Arnett. Utilisé avec la permission de Katy Arnett.

Annexe Q - Taxonomie de Bloom¹⁸

En 1956, Benjamin Bloom dirigeait un groupe de psychologues en éducation qui a développé une classification de niveaux de comportement intellectuel important dans l'apprentissage. Bloom avait constaté que plus de 95 % des questions d'examen soumises aux étudiants ne requéraient que de penser au niveau le plus bas possible... le rappel des faits.

Bloom a répertorié six niveaux du domaine cognitif, soit le rappel simple ou la reconnaissance des faits comme le niveau inférieur, procédant à des niveaux cognitifs de plus en plus complexes et abstraits, jusqu'à l'ordre le plus élevé qui est classifié comme étant l'évaluation. Voici une liste d'exemples de verbes qui représentent l'activité intellectuelle de chaque niveau.

Connaissance : arranger, définir, dupliquer, étiqueter, lister, mémoriser, nommer, ordonner, reconnaître, relier, rappeler, répéter, reproduire.

Compréhension : classifier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, situer, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, choisir, traduire.

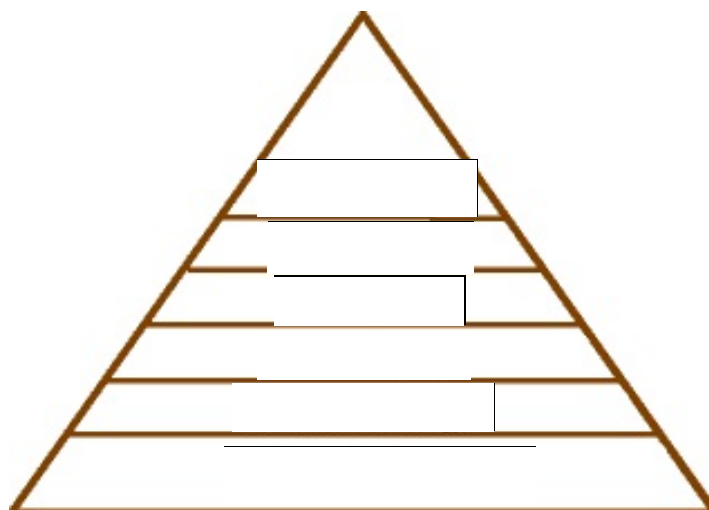
Application : appliquer, choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, planifier, schématiser, résoudre, utiliser, écrire.

Analyse : analyser, estimer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester.

Synthèse : arranger, assembler, recueillir, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, installer, écrire.

Évaluation : discriminer, argumenter, évaluer, rattacher, choisir, comparer, justifier, estimer, juger, prédire, classer, résumer, sélectionner, supporter, tester, mesurer

¹⁸Traduit du site Web
[http://www.officeport.com/edu/blooms.h](http://www.officeport.com/edu/blooms.htm)
tm. *Bloom's Taxonomy*.



Annexe R - Stratégies de présentation¹⁹

Stratégies de présentation

L'enseignant doit décider comment les nouvelles connaissances, les habiletés, ou les comportements désirés doivent être communiqués aux élèves. Il doit examiner de quelles façons les expériences d'apprentissage sont préparées et présentées.

Les manuels de l'enseignant vous suggèrent des façons de présenter le matériel. L'enseignant a la responsabilité d'évaluer les besoins des élèves dans leur salle de classe; si elles ne le sont pas, il faudra y incorporer ses propres idées et modalités pour assurer que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage visés.

Avez-vous essayé...

- Les modalités par lesquelles l'enseignant peut enseigner
 - orale (écoute, discussion, écoute de cassettes ou de directives enregistrées)
 - écrite (livres achetés ou fabriqués, journaux, feuilles d'activités)
 - visuelle (images, graphiques, diagrammes, indices visuels sur textes écrits)
 - tactile (objets de manipulation achetés ou fabriqués, équipement)
 - action (démonstration, dramatiser)
- Les modalités par lesquelles l'élève peut répondre
 - orale (raconter, discuter, répondre sur cassette, dicter à un scribe)
 - écrite (toile sémantique, phrase, paragraphe)
 - visuelle (dessiner, créer une affiche)
 - action (fabriquer, créer, construire, expérimenter)

¹⁹Extrait de *Programme d'études, Français de base au secondaire 1er cycle, 7e à la 9e année, 1999, Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, p.269-272.*

- D'enseigner le vocabulaire nécessaire; de changer le vocabulaire utilisé
- De changer les tâches présentées à l'apprenant
- De parler plus lentement ou plus doucement
- De donner des directives en plusieurs étapes au lieu de les donner en entier
- D'allouer plus de temps pour répondre soit oralement ou par écrit
- De fournir un scribe à l'élève, un pair pour prendre des notes ou photocopier les notes de l'élève ou de l'enseignant
- De condenser ou de réécrire l'information d'un texte; utiliser un résumé dicté par l'élève pour réviser un texte
- D'utiliser des organisateurs graphiques, de réviser les questions à l'avance
- De retravailler la mise en page des feuilles de travail
Par exemple : limiter le nombre de concepts, d'items par page; fournir des feuilles de travail avec des lignes verticales
- De fournir un scribe à l'élève, un pair pour prendre des notes ou photocopier les notes de l'élève ou de l'enseignant D'utiliser des formules mnémotechniques
Par exemple : visualisation, acronymes (CSAP, CAYAC), phrases ridicules
- D'enseigner des habiletés d'études
- De varier les modalités d'interaction
Par exemple : remue-méninges; débat; discussion; questionnement
- De différencier les devoirs à domicile
- De différencier les activités et les tâches de l'élève
- D'utiliser des cartes fenêtres pour aider l'élève à se concentrer sur une page ou partie d'une page
- De varier l'équilibre entre le développement et la pratique
Plus de développement/moins de pratique pourrait être ce dont élève a besoin
- De varier la sorte et le montant de pratique, de renforcement
- De varier le temps de la pratique
Par exemple : activités plus courtes mais plus fréquentes
- De mettre en lumière l'information importante
- D'organiser les expériences d'apprentissage par thème

Annexe S - Stratégies d'évaluation²⁰

Stratégies d'évaluation

Dans une évaluation sommative, on veut déterminer à quel point les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage.

Une évaluation formative est continue et aide à déterminer les forces et les besoins des élèves.

Ne pas oublier que...

- ★ L'évaluation doit refléter les résultats d'apprentissage tels que prescrite dans le programme d'études. Une méthode d'évaluation qui fournit l'évidence que les résultats d'apprentissage ont été atteints, est valide.

Avez-vous essayé...

- Différentes techniques
 - travail en projet (par groupe ou individuellement)
 - observation du rendement de l'élève, de ses comportements, de son langage
 - entrevues orales, conférences
 - évaluation d'un portfolio
 - devoirs à la maison
 - auto-évaluation
 - démonstrations
 - évaluation par les pairs
- De différencier les épreuves fabriquées par l'enseignant
 - réduire le nombre de choix multiples
 - expérimenter avec le format
 - nombre d'items par page
 - encadrer items ou pages
 - fournir des banques de mots pour les tirets à remplir

- ❑ mettre en lumière les directives
- ❑ donner davantage de directives ou des directives orales
- ❑ fournir des exemples
- ❑ varier la modalité des entrées
Par exemple : lire l'épreuve oralement à l'élève; enregistrer l'épreuve
- ❑ varier la modalité du produit
Par exemple : varier la structure écrite (paragraphe, phrase, toile sémantique); permettre l'élève de répondre oralement; permettre à l'élève d'enregistrer sa/ses réponse(s).
- ❑ varier le temps pour écrire
Par exemple : ne pas mettre de limites de temps pour les élèves qui en ont besoin; pour les élèves qui ont des troubles d'attention, diviser l'épreuve en deux (ou plus) sessions
- ❑ varier le local
Par exemple : trouver un environnement qui est plus relaxant pour les élèves qui éprouvent du stress quand ils doivent écrire des épreuves
- ❑ varier le temps d'administration de l'épreuve
Par exemple : avant l'école, le matin, l'après-midi ou après l'école; permettre à l'élève de décider s'il est prêt pour faire le test (s'il comprend le matériel)
- ❑ Les commentaires anecdotales

²⁰ Extrait de *Programme d'études, Français de base au secondaire 1er cycle, 7e à la 9e année, 1999, Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, p.273-275.*

