

Programme d'études : **Français 11^e année 10331-10332**

**Ministère de l'Éducation et du
Développement de la petite enfance
Direction des programmes d'études**

Version provisoire, 2019

Table des matières

Introduction	8
CADRE THÉORIQUE	9
1. Orientation du système scolaire	9
1.1 Mission de l'éducation	9
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	10
2. Composantes pédagogiques	11
2.1 Principes directeurs	11
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires	12
2.2.1 Communication	13
2.2.2 Technologies de l'information et de la communication	14
2.2.3 Pensée critique	15
2.2.4 Développement personnel et social	16
2.2.5 Culture et patrimoine	17
2.2.6 Méthodes de travail	18
2.3 Modèle pédagogique	19
2.3.1 L'enseignement	19
2.3.2 L'évaluation des apprentissages	20
3. Orientation du programme	23
3.1 Un programme favorisant un enseignement renouvelé	23
3.2 Quatre principes didactiques à privilégier pour l'enseignement du français en milieu minoritaire	24
3.2.1 Donner un sens aux apprentissages et confiance aux élèves	24
3.2.2 Mettre le français au service des apprentissages scolaires et de la réussite sociale et professionnelle	25
3.2.3 Intégrer langue, communication, culture et littératie	25
3.2.4 Offrir un programme d'études riche	28
3.2.5 Offrir un programme d'études fondé sur un modèle de littératie équilibrée	29
3.2.6 Distribution des pourcentages entre les composantes	31
4. Principes d'organisation du programme	31
4.1 Un programme organisé autour de cinq grandes intentions de communication	31
4.2 Les objets d'apprentissage à travailler en production et en compréhension	34
4.3 Rubrique des objets d'apprentissage ESSENTIELS et FACULTATIFS	35

4.4	Démarches d'enseignement suggérées	36
4.4.1	Travail par séquences didactiques	37
4.4.2	La démarche d'enseignement explicite et des stratégies en communication orale, en lecture et en écriture	40
4.4.3	Stratégies d'écoute et stratégies de prise de parole en communication orale	42
4.4.4	Stratégies en écriture suivies du tableau du processus et traits d'écriture	47
5.	Appréciation d'œuvres littéraires acadiennes et francophones	48
5.1	Les différents registres de langue	49
5.2	Les emprunts, anglicismes et régionalismes.....	51
5.3	Poésie et chanson	54
5.4	Roman	56
6.	OBJETS D'APPRENTISSAGE ESSENTIELS EN 11 ^e ANNÉE.....	58
6.1	TEXTE D'OPINION	60
6.2	RÉSUMÉ.....	66
6.3	EXTRAIT DE ROMAN	71
6.4	ARTICLE DE REVUE	77
6.5	CHRONIQUE CULTURELLE	82
6.5	OBJET AU CHOIX.....	89
7.	OBJETS D'APPRENTISSAGE FACULTATIFS EN 11 ^e ANNÉE.....	93
7.1	NOTE CRITIQUE DE LECTURE.....	95
7.2	ARTICLE DE REVUE À VISÉE EXPLICATIVE.....	100
7.3	DIALOGUE ÉCRIT	105
7.4	PIÈCE DE THÉÂTRE.....	111
7.5	REPORTAGE.....	116
7.6	DIALOGUE ORAL.....	122
8.	Les notions de langue à maîtriser au secondaire.....	128
	Préambule.....	128
	Annexe 1 : Des composantes de l'évaluation.....	1354
	Annexe 2 : La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage	1365
	Annexe 3 : Quelques suggestions de pratiques	1376
	Bibliographie	1387

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le français, un programme d'études riche	28
Figure 2 : Un modèle de littératie équilibrée.....	30
Figure 3 : Le processus et les traits d'écriture	47
Figure 4 : L'exploitation des œuvres littéraires (nuage de mots).....	48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les objets d'apprentissage essentiels et facultatifs.....	5
Tableau 2 : Les intentions de communication (RAG)	7
Tableau 3 : La démarche d'enseignement explicite – communication orale.....	41
Tableau 4 : La démarche d'enseignement explicite – lecture	43
Tableau 5 : Les stratégies cognitives d'un lecteur efficace	44
Tableau 6 : La démarche d'enseignement explicite – écriture.....	46
Tableau 7 : Les notions grammaticales.....	1298

Tableau 1 : Les objets d'apprentissage essentiels et facultatifs

Programme d'études de français – 9^e – 12^e année

	Écriture		Lecture		Communication orale	
	PÉ		CÉ		PO	CO
9 ^e année	<p>Dans le but d'apprécier la lecture ou l'écoute de poèmes, de chansons ou de romans, les œuvres littéraires doivent être exploitées judicieusement afin de contribuer au développement culturel et identitaire des élèves. Pour cette raison, l'appréciation des œuvres choisies devraient uniquement être formative. À NOTER que trois œuvres complètes seront exploitées avec les élèves dont au moins une œuvre issue de la littérature acadienne.</p>					
	<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Conte ou légende (L)* Lettre formelle ou informelle (C)* 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Conte ou légende (L) Textes reliés aux disciplines scolaires (C) 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Résumé (compte rendu) (C) Annonce publicitaire (C) 	
10 ^e année	<p>Dans le but d'apprécier la lecture ou l'écoute de poèmes, de chansons ou de romans, les œuvres littéraires doivent être exploitées judicieusement afin de contribuer au développement culturel et identitaire des élèves. Pour cette raison, l'appréciation des œuvres choisies devraient uniquement être formative. À NOTER que trois œuvres complètes seront exploitées avec les élèves dont au moins une œuvre issue de la littérature acadienne.</p>					
	<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Récit de vie ou portrait (L) Lettre d'opinion (C) 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Nouvelle littéraire (L) Textes d'actualité (C) 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Anecdote (fait vécu) (C) Exposé argumenté (C) 	
11 ^e année	<p>Dans le but d'apprécier la lecture ou l'écoute de poèmes, de chansons ou de romans, les œuvres littéraires doivent être exploitées judicieusement afin de contribuer au développement culturel et identitaire des élèves. Pour cette raison, l'appréciation des œuvres choisies devraient uniquement être formative. À NOTER que trois œuvres complètes seront exploitées avec les élèves dont au moins une œuvre issue de la littérature acadienne.</p>					
	<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Texte d'opinion (C) Résumé (C) 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Extrait de roman (L) Article de revue (C) 		<p>Objets ESSENTIELS :</p> <ul style="list-style-type: none"> Chronique culturelle (C) 	
12 ^e année	<p>Dans le but d'apprécier la lecture ou l'écoute de poèmes, de chansons ou de romans, les œuvres littéraires doivent être exploitées judicieusement afin de contribuer au développement culturel et identitaire des élèves. Pour cette raison, l'appréciation des œuvres choisies devraient uniquement être formative. À NOTER que deux œuvres complètes seront exploitées avec les élèves dont au moins une œuvre issue de la littérature acadienne.</p>					
	<p>Objets au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> Critique (C) ou éditorial (C) ou texte littéraire (L) 		<p>Objets au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> Extrait de roman (L) ou pièce de théâtre (L) ou essai (C) ou texte d'usage courant (C) 		<p>Objets au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> Débat (C) ou synthèse informative (C) 	

*(L) = texte littéraire * (C) = texte d'usage courant

À noter que les objets d'apprentissage présentés se regroupent sous cinq intentions de communication soit : raconter, convaincre, rendre-compte, guider et comprendre une information nouvelle ou la transmettre (voir le chapitre 4 du présent document).

Tableau 2 : Les intentions de communication (RAG)

RAG	Objets d'apprentissage ESSENTIELS	4 composantes
Raconter ou manifester sa compréhension et son appréciation	<ul style="list-style-type: none"> • Extrait de roman 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension écrite
Convaincre	<ul style="list-style-type: none"> • Texte d'opinion • Chronique culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Production écrite • Production orale
Rendre compte	<ul style="list-style-type: none"> • Résumé 	<ul style="list-style-type: none"> • Production écrite
Comprendre une information nouvelle ou la transmettre	<ul style="list-style-type: none"> • Article de revue 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension écrite
Au choix	<ul style="list-style-type: none"> • Au choix 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension orale
<p>Dans le but d'apprécier la lecture ou l'écoute de chansons, de poèmes ou de romans, les œuvres littéraires doivent être exploitées judicieusement afin de contribuer au développement culturel et identitaire des élèves. Pour cette raison, l'appréciation des œuvres choisies devraient uniquement être formative. À NOTER que trois œuvres complètes seront exploitées avec les élèves dont au moins une œuvre issue de la littérature acadienne.</p>		

RAG	Objets d'apprentissage FACULTATIFS	4 composantes
Raconter ou manifester sa compréhension et son appréciation	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue écrit • Pièce de théâtre • Dialogue oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Production écrite • Compréhension écrite • Production orale
Convaincre	<ul style="list-style-type: none"> • Note critique de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Production écrite
Rendre compte	<ul style="list-style-type: none"> • Reportage 	<ul style="list-style-type: none"> • Production orale
Comprendre une information nouvelle ou la transmettre	<ul style="list-style-type: none"> • Article de revue à visée explicative 	<ul style="list-style-type: none"> • Production écrite

Introduction

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité des différentes intentions de communication.

La mise à jour du programme d'études de français de la 9^e à la 12^e année est une initiative du MÉDPE en collaboration avec les trois districts scolaires francophones de la province. À la suite d'une consultation des enseignantes et des enseignants de français, une mise à jour du programme d'études s'imposait afin d'harmoniser les attentes entre les différents niveaux scolaires ainsi que de réviser les différents objets d'apprentissage proposés à chacun de ces niveaux. Cette mise à jour permettra de mieux orienter les prises de décisions et les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants quant aux apprentissages des élèves en ce qui a trait à la communication orale, à la lecture et à l'écriture.

Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.

CADRE THÉORIQUE

1. Orientation du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont **l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.**

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un sens aux apprentissages de par la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre l'interaction et la collaboration entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte, l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur responsable dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des technologies modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en profondeur, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les rythmes et les styles d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de confiance en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.
9. L'élève doit développer le goût de l'effort intellectuel avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.

10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de littératie* requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre la valeur des études postsecondaires qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de l'éthique personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. L'évaluation, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

*Plus que la lecture, la littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

2.2.1 Communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; ➤ prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; ➤ poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; ➤ comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; ➤ utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; ➤ interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; ➤ défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; ➤ démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; ➤ transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

2.2.2 Technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; ➤ commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; ➤ utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement de l'image; ➤ commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement de l'image, du son ou de la vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; ➤ utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier; ➤ naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; ➤ s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou la vidéo; ➤ utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de pages Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

2.2.3 Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; ➤ reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; ➤ comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; ➤ discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; ➤ faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

2.2.4 Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.); ➤ reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci; ➤ expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives; ➤ démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels; ➤ développer des habitudes de vie saines et actives; ➤ élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre; ➤ valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives; ➤ évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

2.2.5 Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ découvrir les produits culturels francophones de son entourage; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée; ➤ valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale; ➤ apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux d'autres cultures; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat; ➤ prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices; ➤ apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale; ➤ contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'oral et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs; ➤ faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.

2.2.6 Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p>	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis; ➤ démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités, dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps de l'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir une intervention régulatrice qui permet de comprendre et

d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la Politique provinciale d'évaluation des apprentissages.

1. L'évaluation formative : régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998; Daws et Singh, 1996; Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud, 1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève ce qui lui reste à apprendre et lui suggère des moyens de l'apprendre.
- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'autoévaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

2. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages.

L'évaluation sommative survient au terme d'une période d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études.

L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (Voir Annexe 1)

3. Orientation du programme

3.1 Un programme favorisant un enseignement renouvelé

Le présent programme offre l'avantage de soutenir et d'inspirer l'enseignant de français dans le renouvellement de ses pratiques pédagogiques en lui fournissant un bon nombre de situations de communication variées, aussi réelles que possibles, liées à la vie scolaire et extrascolaire. Grâce à ces situations, l'élève est amené, à son tour, à produire des objets de communication authentiques et signifiants. C'est donc par elles que se structurent et se développent les apprentissages langagiers et discursifs.

Les situations de communication et activités d'apprentissage retenues tiennent compte non seulement du degré de maturité et des capacités intellectuelles des élèves mais également de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt. Les apprentissages à réaliser sont donc présentés de façon globale, et organisés autour de divers objets, de difficulté croissante, échelonnés sur quatre ans, ce qui assure la variété et garantit la progression dans les apprentissages. Les liens entre la compréhension et la production, de même qu'entre l'oral et l'écrit sont très étroits.

La démarche d'apprentissage à privilégier au sein de ce programme est la démarche inductive, qui consiste à découvrir et à approfondir des notions, règles, lois et connaissances à partir de l'observation de faits de langue orale ou écrite, en situation. Ce programme encourage donc l'élève à faire un retour réflexif et analytique sur ses différents apprentissages et ceux de ses pairs. La capacité de progresser est liée à la possibilité pour l'élève d'observer, d'analyser et d'évaluer ses propres pratiques et celles de ses camarades de classe.

3.2 Quatre principes didactiques à privilégier pour l'enseignement du français en milieu minoritaire

3.2.1 Donner un sens aux apprentissages et confiance aux élèves

À un moment de leur parcours où nombre de jeunes cherchent à donner sens à leurs apprentissages scolaires et éprouvent parfois de la difficulté à se situer par rapport à leur identité, les défis à relever dans le contexte d'enseignement au secondaire en milieu minoritaire sont nombreux. L'école seule ne peut suffire pour relever avec efficacité tous ces défis, et la collaboration avec les parents et les milieux communautaires s'avère plus que jamais indispensable. Le présent programme tient compte de cette nécessité en encourageant les enseignants à développer des projets qui amènent les élèves à travailler la langue et à développer leur identité culturelle dans des situations de communication vécues dans les contextes scolaires (au sein du cours de français autant que des cours des autres disciplines) et extrascolaires. Ces projets sont aussi une occasion pour les élèves de prendre leur place dans la communauté et de développer leurs compétences en français lors des contacts fréquents avec les francophones d'ici et d'ailleurs. On ne saurait trop insister sur la nécessité pour les élèves en milieu minoritaire de prendre la parole souvent, de façon informelle en salle de classe afin de développer leur confiance. Sans adopter une attitude trop puriste face à la langue orale et sans jamais dénigrer la langue de la région, l'enseignant pourra faire valoir à l'élève l'importance de connaître le français standard qui lui permettra de communiquer avec le reste de la francophonie. Le cours de français doit toujours en être un où prendre des risques est favorisé, où le respect de l'individu est toujours à l'honneur et où l'élève est amené à développer ses compétences en français, en même temps que sa confiance et sa fierté d'être francophone.

Le travail par projets occupe une place importante dans le présent programme de français. Or, le travail par projets n'est efficace et bénéfique que dans la mesure où il inclut un travail explicite sur les connaissances et les habiletés d'ordre communicatif et d'ordre linguistique (RAS) ainsi que sur les compétences et les habiletés générales d'ordre transdisciplinaire (RAT). Le projet n'est jamais une fin en soi mais une occasion de donner sens aux apprentissages et de les ancrer dans des situations stimulantes pour les élèves. Il ne faut pas oublier non plus que les projets, surtout ceux qui permettent à l'élève de s'impliquer dans la communauté, l'incitent à dépasser le stade de la prise de conscience de son identité en tant que francophone pour l'amener à s'engager véritablement dans la communauté et même d'en faire la promotion afin d'en assurer la vitalité.

Au cours de sa formation au primaire, l'élève a déjà acquis un grand nombre de connaissances et de stratégies qui lui permettent de communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit. Il a aussi été amené à découvrir des productions culturelles et à fréquenter les

livres à titre de sources d'information, lieu d'évasion et de connaissance de soi, du monde et des autres. Lors de son entrée au secondaire, les acquis dans ces différents domaines doivent être consolidés et approfondis par un travail portant sur de nouveaux objets langagiers, dans des situations de communication diversifiées, plus complexes et en partie inédites pour les élèves.

3.2.2 Mettre le français au service des apprentissages scolaires et de la réussite sociale et professionnelle

Pour l'élève francophone, le français constitue une matière essentielle, car l'usage de la langue orale et écrite est à la base de la plupart des apprentissages scolaires. La maîtrise de la langue contribue fortement à la réussite de l'élève à l'école, car la langue est non seulement un outil de communication indispensable à l'apprentissage mais également un outil servant à structurer sa pensée. C'est grâce à la langue que l'élève apprend à raisonner, à inférer, à faire des synthèses, à manipuler des concepts, à communiquer sa pensée, à partager son opinion.

La visée du programme de français est de s'assurer que nos jeunes s'expriment avec clarté, aisance, efficacité, confiance et fierté dans leur langue maternelle ou première, à l'oral comme à l'écrit. Le système d'éducation publique vise à préparer les jeunes pour le postsecondaire, c'est-à-dire pour une vie d'apprenants perpétuels. Dans cette perspective, il est essentiel de faire en sorte que chaque élève acquière un haut niveau de compétence en français afin de pouvoir continuer à apprendre toute sa vie durant.

Il est primordial pour l'enseignant de développer, chez ses élèves, le goût de la lecture et de l'écriture qui les accompagnera tout au long de leur vie et en fera des individus cultivés et équilibrés, capables de prendre leur place dans la société. En outre, il a la responsabilité de faire valoir à ses élèves le grand pouvoir de la langue. En effet, celui qui maîtrise sa langue a une prise sur sa vie qui n'est pas donnée à celui qui est dépourvu d'habiletés langagières suffisantes. Que ce soit au sein de relations interpersonnelles ou professionnelles ou pour faire valoir ses droits, il est primordial que chacun ait à sa disposition les capacités langagières nécessaires à son épanouissement. L'école en milieu minoritaire a la responsabilité de faire en sorte que les élèves soient en mesure de faire valoir leurs droits en tant que francophones et soient prêts à assumer leurs responsabilités à titre de membres de la communauté francophone afin d'en assurer la vitalité.

3.2.3 Intégrer langue, communication, culture et littérature

Traditionnellement, le cours de français est un lieu où l'élève apprend à communiquer avec clarté et cohérence et où il entre en contact avec les objets culturels de son patrimoine, en particulier les textes littéraires. S'il en est toujours ainsi, il reste néanmoins que la société moderne a un impact retentissant sur nos façons de communiquer et par

conséquent sur nos façons d'enseigner et d'apprendre le français dans nos salles de classe. Que l'on songe par exemple au besoin accru de jugement critique nécessaire pour pouvoir efficacement faire un tri dans l'avalanche d'informations auxquelles nous faisons face chaque jour. Le programme de français tient compte des enjeux de notre société du savoir et de la technologie afin d'assurer le succès de nos jeunes à l'école, au postsecondaire et sur le marché du travail.

Cet aspect pragmatique de la réussite scolaire et professionnelle est essentiel et incontournable, cependant, il ne faut pas négliger, dans un cours de langue, l'expression de soi, indispensable aux adolescents ainsi que le développement de la pensée créatrice, du jugement critique et d'une vision du monde qui nous entoure. Le cours de français doit donc répondre à deux grandes catégories de besoins indispensables : ceux d'ordre pragmatique et ceux d'ordre culturel. L'élève développera les habiletés nécessaires à la vie sociale et professionnelle en apprenant à lire, à comprendre, à commenter et à formuler des textes et des messages oraux de langue courante. Parallèlement, le contact avec les œuvres littéraires favorisera l'éclosion de son imaginaire et la prise de conscience de ses valeurs. L'appropriation des textes et des œuvres, ainsi que le contact avec des productions culturelles variées (chansons, théâtre, films, expositions) seront l'occasion d'amener l'élève à construire son identité et à développer sa personnalité. Afin d'insister sur cette dimension essentielle, ce programme propose des balises et des exigences précises en lien avec la lecture des textes et des œuvres littéraires.

Les deux volets traditionnels du cours de français, la langue et la culture, gagnent à être associés le plus souvent possible. Les productions écrites et orales inscrites au programme porteront, lorsque l'occasion se présente, sur des activités, des personnalités ou des produits culturels. Ainsi, les élèves pourront être amenés à créer des annonces publicitaires autour d'un livre, d'un disque ou d'un spectacle, par exemple; des brochures d'information sur un site touristique ou sur une exposition; des entrevues avec des personnes de la communauté impliquées dans la vie culturelle locale ou provinciale.

Conscient de son rôle de passeur culturel, l'enseignant de français partage ses propres pratiques, engagements et découvertes. Il amène les élèves à réfléchir à leurs pratiques culturelles en français, à prendre conscience des diverses dimensions de leur culture d'appartenance et au rôle qu'ils ont à jouer dans la défense et la promotion de cette culture. Il les incite, d'une part, à apprécier la richesse littéraire de la francophonie et, d'autre part, à tisser des liens avec celle-ci lors d'échanges et de projets. En milieu minoritaire, cela peut vouloir dire que l'enseignant sera amené à diverses occasions à sortir, physiquement ou virtuellement, de la salle de classe et à s'ouvrir, grâce à ses contacts et aux nouvelles technologies de la communication, à la communauté francophone environnante et internationale afin de permettre aux élèves de vivre des activités stimulantes et signifiantes.

Conscient de sa responsabilité au regard du développement d'habiletés langagières de haut niveau, l'enseignant de français s'assure que tous les élèves maîtrisent une langue correcte et adaptée à son contexte. Grâce à de nombreuses pratiques de lecture et d'écriture de textes pertinents de langue courante et de langue littéraire, l'élève apprendra à maîtriser le code écrit. L'apprentissage du fonctionnement de la grammaire se fera en contexte, à partir des textes lus et rédigés en salle de classe, dans des situations de communication variées et le plus souvent rattachées à des projets concrets, à des contextes signifiants pour les élèves. Une attention particulière sera accordée à l'utilisation efficace des outils nécessaires à la rédaction et à la diffusion des messages incluant les outils de la technologie. On insistera sur l'acquisition d'habiletés indispensables à tous, telles que les techniques de résumé et de synthèse, la prise de notes efficace et la lecture et l'écriture dans toutes les disciplines. L'enseignant devra donc exposer l'élève à une grande variété de textes, dont certains tirés des manuels des autres matières. Il fera l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture et planifiera des activités liées au développement du lexique afin de permettre à tous les élèves de continuer à s'améliorer en tant que lecteurs et scripteurs.

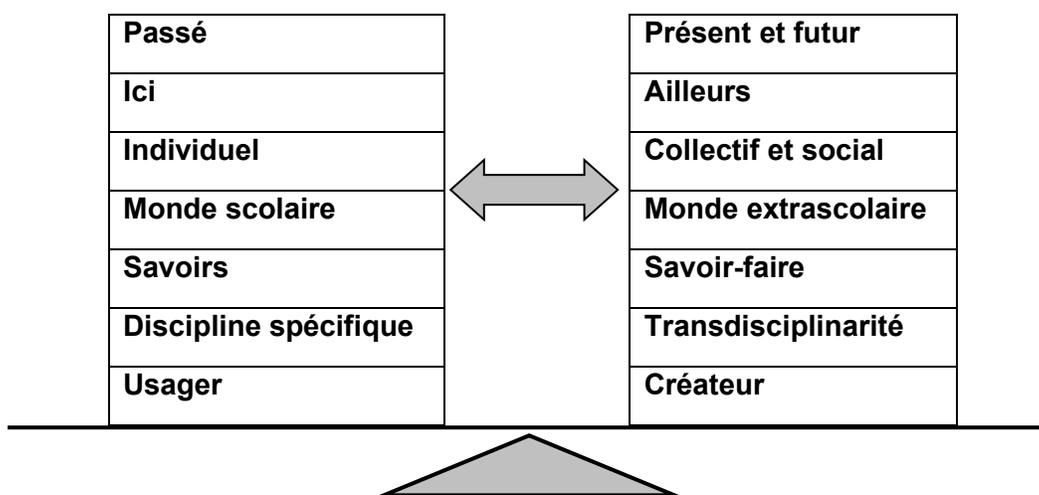
La pratique et l'évaluation de la langue orale se feront plus fréquemment d'autant plus que, dans certains milieux, la salle de classe est parfois l'unique endroit où l'élève s'exprime en français. L'enseignant s'assurera que les élèves ont de nombreuses occasions de prendre la parole de façon informelle et parfois de façon plus formelle en salle de classe. Dans une telle classe, l'enseignant devient un modèle, un guide, un leader, un animateur, un motivateur et un médiateur, et non uniquement un transmetteur de connaissances. L'élève, pour sa part, devient engagé et responsable dans ce milieu propice à l'apprentissage où règne le respect et où la prise de risques est possible.

Pour assurer la progression et la régulation des apprentissages en français, diverses formes d'évaluation seront proposées : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative (l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, etc.) et l'évaluation sommative. Ces évaluations toucheront aux compétences de l'élève à l'oral aussi bien qu'à la compréhension de lecture et à l'écriture.

3.2.4 Offrir un programme d'études riche

Un **programme d'études riche** signifie que l'enseignant de français planifie ou anime ses cours en exploitant des objets d'apprentissage qui fourniront matière aux échanges et discussions avec ses élèves. Il doit toujours veiller à assurer l'équilibre entre certains pôles d'intérêt. Le tableau ci-dessous illustre les extrémités dont il faut tenir compte afin d'assurer que les élèves reçoivent une formation complète et équilibrée.

Figure 1 : Le français, un programme d'études riche



L'enseignant de français doit, par exemple, s'assurer que les élèves ont une bonne compréhension des combats menés par les francophones et les Acadiens afin de maintenir la langue française et d'établir des écoles francophones. Il se doit également de faire connaître aux élèves les pionniers qui ont marqué notre parcours culturel. Cependant, il ne faudrait pas oublier que les adolescents sont premièrement et avant tout interpellés par le présent et la modernité. Il est donc primordial de leur faire connaître une francophonie moderne, dynamique et tournée vers l'avenir.

De même, au moment de choisir des œuvres à étudier, par exemple, il veillera à choisir des auteurs de sa région ainsi que des auteurs d'autres pays francophones. Au niveau de la langue parlée, l'enseignant sensibilisera les élèves à la particularité des différents accents de nos régions d'une part et aux autres variations à travers les différents coins de la francophonie d'autre part. Il attirera aussi l'attention sur l'importance de maîtriser une langue peu marquée dans ses singularités phonétiques, lexicales, syntaxiques afin de communiquer sans difficulté au sein de la grande francophonie.

Le programme tient compte des goûts des adolescents d'aujourd'hui, sans toutefois négliger de faire des liens avec les grands enjeux de la société.

L'enseignant veillera à outiller les élèves pour la vie courante en français en les exposant de façon régulière à des textes parascolaires, tels des articles de revue et de journaux.

Sans négliger les connaissances dont nos élèves ont besoin pour bien s'exprimer à l'oral et à l'écrit, le présent programme va plus loin en proposant d'insérer ces connaissances dans des projets qui permettront davantage aux élèves de développer leurs savoir-faire et de les réinvestir dans d'autres matières ainsi que dans la vie courante.

Aux notions attendues des cours de français telles que la grammaire, le lexique, la syntaxe ainsi que la littérature, viendront s'ajouter des compétences d'ordre transdisciplinaire que sont la synthèse et le résumé, par exemple, qui serviront à l'élève dans tous ses cours ainsi que dans la vie courante. Pour assurer la réussite des élèves, l'enseignant utilisera parfois des exemples de lecture tirés de leurs manuels de cours. En complicité avec les enseignants des autres matières, il les aidera ainsi à développer leurs compétences en lecture et à enrichir leur vocabulaire.

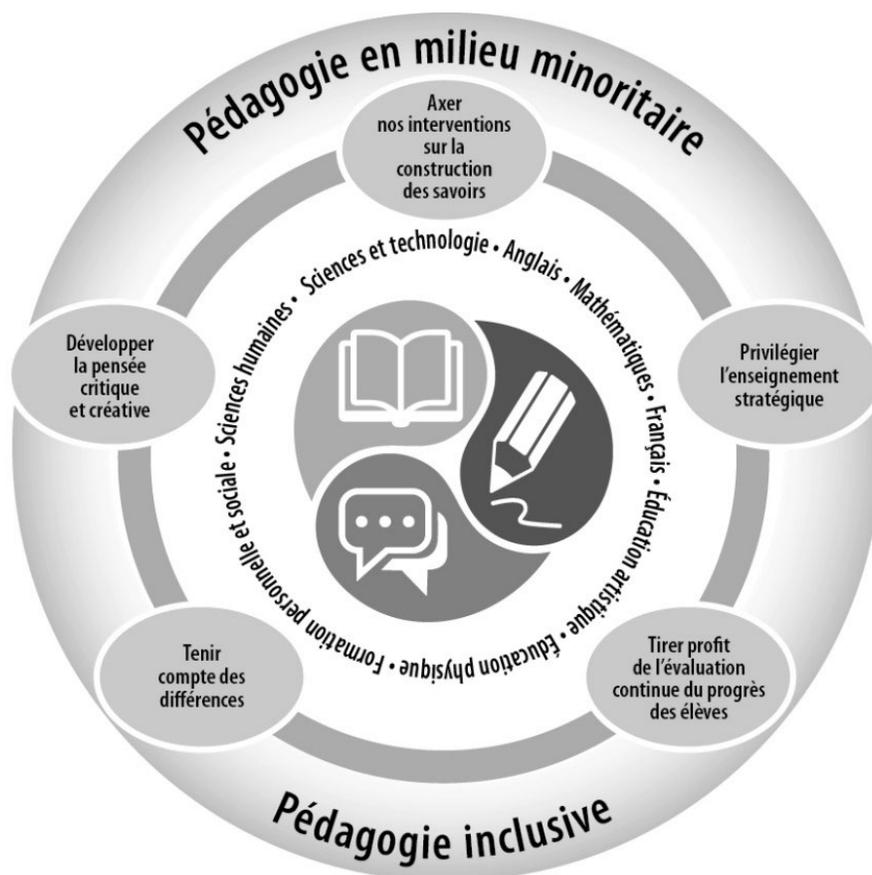
Enfin, l'enseignant veillera à développer non seulement le français en tant que discipline outil servant aux autres disciplines, mais aussi en tant que clé de créativité qui permettra à l'élève de contribuer à la richesse culturelle de sa communauté et de la francophonie.

L'enseignant veillera à maintenir l'intérêt et la motivation des élèves et à s'assurer qu'ils reçoivent une formation en français qui contribuera à leur construction identitaire.

3.2.5 Offrir un programme d'études fondé sur un modèle de littératie équilibrée

Un programme d'études fondé sur un modèle de littératie équilibrée est soutenu par ses « trois composantes fondamentales et interdépendantes : la communication orale, la lecture et l'écriture. Un enseignement équilibré de ces trois composantes façonne les compétences de l'élève en littératie et l'aide à développer sa compréhension, sa façon de communiquer et son habileté à produire du sens. [...] Effectivement, l'élève construit ses connaissances disciplinaires lorsqu'il réfléchit et traite l'information transmise par une grande diversité de textes : livres, manuels, médias électroniques, discours, documentaires et bien d'autres ». (p. 15, La littératie... une toile de fond pour la réussite – Cadre de référence, MÉDPE, 2015).

Figure 2 : Un modèle de littératie équilibrée



En **communication orale**, l'élève doit développer les habiletés de prise de parole : il pourra organiser et formuler un message pour ensuite le communiquer à l'aide de mots justes. L'élève doit aussi développer des habiletés d'écoute active : il sera en mesure de comprendre et d'interpréter les messages reçus et d'interagir spontanément avec ses interlocutrices et interlocuteurs.

En **lecture**, l'élève doit être capable de décoder le texte écrit, d'identifier le message, de le comprendre, de l'interpréter, de l'évaluer et d'y réagir. Il pourra accéder avec discernement aux informations présentées dans les univers textuels de plus en plus variés.

En **écriture**, l'élève doit développer des habiletés motrices, être capable d'organiser et de formuler ses idées de façon cohérente, efficace et originale, en plus d'appliquer les conventions de la langue. Il pourra communiquer un message clair en fonction de son intention de communication et de ses destinataires.

Tiré de : La littératie... une toile de fond pour la réussite, MÉDPE, 2015

3.2.6 Distribution des pourcentages entre les composantes

- Communication orale : 30 %
- Lecture : 35 %
- Écriture : 35 %

La pondération des pourcentages accordés à la communication orale, à la lecture et à l'écriture doit se refléter en termes de pourcentages à respecter dans un processus d'évaluation. Cette pondération doit également servir de barème quant au temps d'enseignement accordé à chacune des composantes.

4. Principes d'organisation du programme

4.1 Un programme organisé autour de cinq grandes intentions de communication

Pour atteindre un niveau de compétence élevé en langue et pour pouvoir s'adapter à des situations de communication variées, l'élève sera exposé à une variété de textes et de messages utilisés à diverses fins et répondant aux intentions générales de communication suivantes : **raconter et manifester sa compréhension et son appréciation; convaincre; rendre compte; guider; comprendre ou transmettre une information nouvelle.** Certains textes seront vus avant tout pour le plaisir et l'appréciation, alors que d'autres seront utilisés plus particulièrement à des fins d'apprentissage et de développement des compétences langagières.

Que ce soit dans les situations informelles ou plus formelles, la plupart de nos échanges oraux ou écrits s'organisent autour de quelques grandes intentions de communication. En tant que locuteur ou encore rédacteur, lorsque que nous prenons l'initiative de la communication, nous avons en tête le plus souvent une intention bien précise. Afin de réaliser notre intention, nous avons à notre disposition une série de moyens de communication et de formes orales ou écrites préexistantes, régies par une série de codes et de conventions qui assurent une intercompréhension et avec lesquels moyens il nous est possible de prendre distance dans certains cas. On peut penser, par exemple, aux formes consacrées que sont la conversation téléphonique, l'annonce publicitaire, l'entrevue médiatique, ou à telle ou telle forme d'écrit journalistique tels le fait divers, l'éditorial, toutes des productions orales ou écrites aisément reconnaissables et qui comportent des formules linguistiques, des types d'informations et des modes d'organisation particuliers.

Une grande partie des messages qui nous parviennent par la voie orale et audiovisuelle ou par la voie écrite ont été conçus eux aussi en vue de provoquer en nous un effet qui rejoint l'une ou l'autre des grandes intentions de communication que nous venons de

nommer. Le lecteur compétent est capable de repérer dans n'importe quel texte ou message oral l'intention dominante de l'auteur et porter un jugement sur la façon dont il a utilisé la forme choisie pour atteindre son but.

C'est en fonction de cette réalité que le programme de français est structuré autour de **cinq grandes intentions de communication** : raconter, convaincre, rendre compte, guider et transmettre une information nouvelle. À celles-ci se rattachent **cinq résultats d'apprentissage généraux**.

Les résultats d'apprentissage généraux

L'élève doit pouvoir :

1. **Raconter** un récit court (conte, nouvelle ou autre récit), de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** de textes littéraires.
2. **Convaincre** un public cible de la valeur d'un produit (culturel ou autre) ou du bien-fondé d'une opinion en s'appuyant sur des arguments solides et clairement énoncés.
3. **Rendre compte** de façon précise et parfois succincte de faits ou d'événements et décrire fidèlement des personnes ou des lieux.
4. **Guider** autrui de façon précise dans l'exécution d'actions ou dans des comportements.
5. **Comprendre une information nouvelle ou la transmettre** avec clarté et cohérence.

Voici quelques explications quant aux cinq grandes intentions de communication.

1. Raconter et manifester son appréciation (fiction)

L'intention de communication ***raconter ou manifester sa compréhension et son appréciation*** regroupe des textes de fiction à dominante narrative de diverses longueurs. Cette intention de communication est particulièrement importante, car elle permet à l'élève d'explorer des mondes imaginaires et de se laisser envoûter par des lieux, des personnages, des aventures, ce qui est crucial à son âge. Étant donné que les textes de fiction qui servent à raconter une histoire sont souvent de longueur considérable, ils permettent à l'élève de développer la capacité d'affronter des textes plus longs et de persévérer dans ses lectures. En immergeant l'élève dans des univers inventés, les textes de fiction, de par leur grande variété, lui permettent aussi d'enrichir son vocabulaire, de se laisser emporter par la magie des mots, la beauté des images et le pouvoir de la création. De plus, cette intention de communication permet à l'élève de s'approprier une histoire pour pouvoir la raconter à son tour et ainsi connaître le plaisir de captiver un auditoire et de séduire un public.

Cette intention de communication met aussi l'accent sur l'appréciation des textes lus. Ainsi, l'élève peut s'interroger sur ses lectures, construire du sens, faire des liens avec son vécu, s'exprimer sur ce qu'il a compris, ce qu'il a aimé, ce qui l'a étonné, et poser un regard critique sur les textes qu'on lui propose. Pour ce faire, il est essentiel d'accompagner l'élève dans ses lectures en mettant en place des activités qui lui permettent d'enrichir son vocabulaire, d'apprécier le pouvoir des mots, de mieux connaître le monde qui l'entoure, de construire son identité et de développer sa curiosité afin de devenir un lecteur critique et de demeurer un apprenant perpétuel.

2. Convaincre

L'intention de communication **convaincre** regroupe, au fil des quatre années du secondaire, plusieurs types de communication orale et écrite visant à amener un destinataire à partager le point de vue de l'émetteur, à accepter le bien-fondé d'une opinion, à approuver une proposition. Dans les relations interpersonnelles comme dans les échanges professionnels, c'est une compétence qui revêt une grande importance. L'acte de convaincre met en jeu des preuves, des raisons, des arguments, des faits provenant de sources sûres et des techniques de persuasion. Il est essentiel que, tout au long de son secondaire, l'élève apprenne à maîtriser les techniques de persuasion qui lui seront utiles dans la vie courante et plus tard dans sa vie professionnelle.

3. Rendre compte

L'intention de communication **rendre compte** regroupe des objets qui permettent à l'élève de parler de son vécu, de son quotidien, de son entourage, de ses expériences ou de ses sentiments en les rapportant de façon brève, claire et concise. C'est l'intention de communication par excellence pour amener l'élève à parler de sa réalité de façon informelle, mais appropriée, le plus souvent possible. Or, on sait l'importance, en milieu minoritaire, de multiplier, pour tous nos élèves, les occasions de parler et d'écrire afin d'améliorer leurs capacités de communication.

4. Guider

L'intention de communication **guider** regroupe des objets le plus souvent ponctuels et servant à orienter une personne afin qu'elle puisse mieux accomplir une tâche, mener à bien une activité ou simplement mieux vivre. À l'action de guider correspond nécessairement un pendant d'action à accomplir ou de démarche à suivre, donc il importe que les textes servant à guider soient absolument clairs et sans ambiguïté. Les textes exploités sous cette intention de communication permettront à l'élève de développer le souci de la clarté, de la concision et de l'exactitude.

5. Comprendre une information nouvelle ou la transmettre

L'intention de communication **de comprendre ou de transmettre une information nouvelle** regroupe certains objets de langue courante grâce auxquels l'élève est susceptible de comprendre ou de transmettre de l'information nouvelle. Lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage, l'élève doit être à l'affût de l'essentiel dans un texte et lorsqu'il cherche à transmettre de l'information nouvelle, il doit premièrement bien s'approprier l'information à transmettre et pouvoir l'expliquer, par la suite, de façon claire et cohérente. Cette intention de communication revêt donc une importance particulière pour le succès de l'élève à l'école dans toutes ses matières et elle lui sera utile tout au long de sa vie et surtout sur le marché du travail.

Il est entendu que, bien que les résultats d'apprentissage généraux fassent davantage état de la production d'actes de communication (plus facilement observables), ces résultats d'apprentissage présupposent toujours une part d'écoute, de compréhension et d'observation.

Grâce aux objets de difficulté croissante groupés sous ces intentions de la 9^e à la 12^e année, les élèves pourront progresser tout au long de leur secondaire afin d'atteindre une qualité de langue favorisant leur plein épanouissement au sein de la communauté et leur participation active au sein de la grande francophonie.

4.2 Les objets d'apprentissage à travailler en production et en compréhension

Les **objets** sont des productions concrètes (conte, bulletin de nouvelles, reportage, poème, etc.) que les élèves peuvent trouver dans leur environnement, qu'il soit scolaire, familial ou communautaire. C'est en observant et en comparant plusieurs réalisations que les élèves seront amenés à repérer les éléments communs qui constituent en quelque sorte la structure de l'objet.

On s'éloigne donc d'une approche centrée en priorité sur les types de textes, car cette approche a trop souvent donné lieu à un travail décontextualisé, amenant les élèves à intégrer d'abord des schémas ou des structures qu'ils avaient parfois du mal à retrouver au sein de productions authentiques.

En lien avec chacune des cinq intentions de communication, un certain nombre d'objets précis, c'est-à-dire de manifestations concrètes, à l'oral ou à l'écrit, ont été choisis pour être travaillés avec les élèves. Le choix a été effectué en tenant compte à la fois des besoins scolaires et extrascolaires des élèves, de leur degré de familiarité avec certains objets et du niveau de complexité de ceux-ci.

L'entrée par les objets permet de travailler la langue et la communication en contexte puisque chaque objet est utilisé dans un contexte signifiant et présente, sur les plans communicatif, textuel et linguistique, des caractéristiques qui devront être maîtrisées par les élèves.

Cette mise à jour du programme d'études de français offre la possibilité d'intégrer la notion de littératie équilibrée entre les trois composantes fondamentales, soit la communication orale, la lecture et l'écriture. Toutefois, il faut préciser que la communication orale demeure la clef de voûte du développement des compétences langagières des élèves. « La communication orale permet aux élèves d'accéder aux habiletés supérieures de la pensée. En effet, grâce à l'écoute et à la prise de parole, les élèves peuvent construire et négocier le sens de ce qu'ils apprennent, éclaircir et approfondir leur compréhension, confronter des idées et acquérir de nouvelles perspectives, et ce, non seulement en français mais dans toutes les disciplines scolaires. » (p. 7 dans Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée, MÉDPE, 2017)

En optant de diminuer le nombre d'objets à enseigner, le programme d'études veut favoriser ce modèle de littératie équilibrée. Ce changement permettra un apprentissage plus en profondeur des trois composantes de la littératie, soit la communication orale, l'écriture et la lecture.

4.3 Rubrique des objets d'apprentissage ESSENTIELS et FACULTATIFS

Chaque objet d'apprentissage comprend les sept rubriques suivantes :

1. Description
2. Profil de compétence
3. Habiletés générales
4. Résultats d'apprentissage
5. Contextes signifiants
6. Suggestions d'activités
7. Ressources

1. La **description de l'objet** sert à bien définir celui-ci et à présenter la raison de son choix en rapport avec l'intention de communication sous laquelle il apparaît. Dans cette rubrique sont évoquées les diverses formes concrètes de l'objet dans la vie courante ainsi que les différentes occasions de contact avec l'objet dans la vie scolaire et extrascolaire.
2. Le **profil de compétence de l'élève** doit permettre à l'enseignant de se faire une idée aussi juste que possible de la performance attendue en rapport avec chacun des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Il y a trois niveaux de performance :

acceptable, attendu et supérieur. La description du profil contient des précisions quant aux différents éléments de la situation de communication qui déterminent la performance attendue, à la nature de la tâche et aux caractéristiques matérielles du produit à créer si c'est le cas. La description servira à établir les grilles d'évaluation utilisées par les enseignants. Elles permettront également de vérifier l'acquisition des différents apprentissages.

3. Les **habiletés générales** exploitées dans les divers objets d'apprentissage essentiels et facultatifs peuvent être associées aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires. De plus, les habiletés retenues ont été sélectionnées en fonction de l'objet exploité.
4. Les **résultats d'apprentissage** sont en rapport direct avec le profil de compétence et les éléments de résultats d'apprentissage généraux (RAG) déterminés. Cette rubrique indique les stratégies, les habiletés et les notions que les élèves doivent absolument intégrer à l'occasion du travail autour de l'objet retenu.
5. Afin d'inscrire le plus possible le travail autour des objets dans des situations réelles de communication, des **contextes signifiants** sont présentés à titre indicatif. Les contextes retenus ciblent différents types de destinataires et se rapportent aux projets qui peuvent se vivre soit dans le contexte scolaire, soit dans le cadre de relations avec d'autres milieux.
6. Afin de soutenir l'enseignant dans l'élaboration d'activités pertinentes, originales et potentiellement motivantes visant à développer la maîtrise des apprentissages ciblés et l'appropriation de l'objet dans ses multiples dimensions, des **suggestions d'activités** ponctuelles sont identifiées. Elles visent aussi une ouverture à la culture et à la société environnantes.
7. Enfin, la rubrique **ressources** comprend en références, des personnes, des institutions, des organismes et des ressources didactiques et pédagogiques disponibles en lien avec les projets qui pourraient être menés autour de l'objet travaillé.

Le programme ne se contente donc pas de présenter le contenu (le quoi) des apprentissages, mais fournit aussi des éléments relatifs aux contextes et aux modalités (les comment-faire) qui permettent de rendre ces apprentissages concrets et durables.

4.4 Démarches d'enseignement suggérées

Voici quelques démarches d'enseignement à titre de suggestions afin de faciliter l'apprentissage de l'une des trois composantes, soit la communication orale, la lecture ou

encore l'écriture. Selon les cadres de référence et les guides d'enseignement consultés, les démarches d'enseignement présentées ci-dessous permettent l'approfondissement et la consolidation des apprentissages que les élèves ont faits tout au long de leur parcours scolaire.

4.4.1 Travail par séquences didactiques

Un des défis majeurs rencontrés par les enseignants de français est l'intégration des apprentissages formels à propos de la langue et des formes textuelles orales ou écrites au sein de situations d'apprentissage qui motivent les élèves et leur permettent de construire ces apprentissages en contexte de communication. Le travail par séquences didactiques permet de relever ces défis.

La séquence didactique peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage, **centré sur une tâche précise de production orale ou écrite** et amenant les élèves à s'approprier un « objet » déterminé¹. Selon la complexité de cet objet et le degré de maîtrise attendu chez les élèves, la séquence s'organise sur une période qui peut varier entre 10 et 25 heures.

Toute séquence didactique amène les élèves à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication réel ou simulé impliquant le groupe-classe et souvent aussi d'autres partenaires du milieu scolaire ou extrascolaire. L'accent mis sur la capacité de production ne dispense pas d'un travail précis sur la compréhension. La compréhension est considérée comme une étape préparatoire à la production. En ce sens, les activités de lecture ou de compréhension orale sont mises au service d'un projet d'écriture ou de communication orale. Ainsi, pour permettre aux élèves de mener eux-mêmes une entrevue orale, il sera au préalable nécessaire d'écouter un ensemble d'entrevues différentes et de les comparer afin d'en dégager la structure, de repérer les types de formulations utilisées par la personne qui mène l'entrevue, etc.

La séquence comporte quatre étapes obligatoires :

1. une mise en situation;
2. une production initiale;
3. un ensemble d'ateliers de travail touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé;
4. une production finale.

¹ Voir J., Dolz, M. Noverras et B. Schneuwly (dir.) (2001), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles-Genève, Corome, De Boeck.

1^{re} étape :

La ***mise en situation*** est l'occasion de déterminer le projet dans lequel va s'inscrire la production de l'objet retenu (voir le tableau général des objets), de recueillir les représentations que se font les élèves de l'objet qui sera travaillé et de déterminer leur degré de familiarité avec cet objet. Il s'agit d'une étape essentielle pour susciter la motivation des élèves. Leur intérêt sera plus fort si le projet fait l'objet d'une concertation et rejoint une partie de leurs préoccupations ou de leurs engagements.

Il est important de s'entendre dès cette étape sur la forme attendue de la production finale et sur les différents éléments de contexte : à qui s'adresse-t-elle? quelles seront les ressources mises à la disposition? s'agira-t-il d'une création individuelle ou collective?... Dans le souci de fournir des pistes aux enseignants, des exemples de contextes signifiants sont proposés dans la présentation détaillée de chaque objet (voir la rubrique « Contextes signifiants »).

Lors de cette première étape, on interrogera les élèves afin de mieux connaître leurs représentations initiales du projet et de l'objet central de la séquence. Pour enrichir ces représentations, on leur fournira aussi plusieurs exemples de l'objet en question qui serviront également à guider la production initiale. S'il s'agit de faire mener des entrevues qui seront diffusées par un médium oral, l'enseignant aura donc rassemblé au préalable plusieurs exemples d'entrevues telles qu'on en entend à la radio et à la télévision. Il pourrait aussi interroger les élèves afin de connaître les types d'entrevues qu'ils écoutent ou suivent et leur demander de présenter en salle de classe un exemple d'entrevue qui a retenu leur intérêt.

2^e étape :

La ***production initiale*** est l'occasion de mettre d'emblée les élèves en activité. Ils sont amenés à faire une première production orale ou écrite spontanée qui s'inscrit dans la perspective du projet retenu et présente de fortes similarités avec la production finale attendue. Il s'agit en quelque sorte d'un premier essai qui sert à vérifier le niveau de connaissance qu'ont les élèves de l'objet travaillé et le niveau de maîtrise de ses principales caractéristiques (communicatives, textuelles et linguistiques).

La production initiale est l'objet d'une observation attentive de l'enseignant dans une visée d'évaluation diagnostique. Les caractéristiques à observer sont précisées à la fois dans le « Profil de compétence » déterminé pour chaque objet et dans les « résultats d'apprentissage spécifiques ». L'enseignant examine les productions initiales à la lumière de ces profils afin d'établir le portrait de son groupe-classe.

3^e étape :

En fonction du diagnostic posé, et des apprentissages ciblés dans le programme, l'enseignant conçoit alors un **ensemble d'ateliers de travail** (pratique guidée, pratique indépendante, minileçon, etc.) permettant de travailler de façon systématique et approfondie les problèmes liés à l'appropriation de l'objet et à la maîtrise de ses différentes caractéristiques (communicatives, textuelles et linguistiques).

Au cours de ces modules, où **l'enseignement explicite** (voir section 4.2.2) joue un rôle de premier plan, il est intéressant de varier les types d'activités et d'exercices. C'est l'occasion d'asseoir l'apprentissage de certaines notions clés et de stratégies cognitives et métacognitives utiles, et de présenter ou de concevoir avec les élèves des outils d'aide à la production (par exemple, une grille d'évaluation formative qui servira aussi lors de l'élaboration de la production finale, ou un document de synthèse comprenant les caractéristiques essentielles de l'objet telles qu'elles ont été repérées dans des activités d'observation et d'analyse). Au fil des activités, on s'assurera que les élèves s'approprient des références et un vocabulaire spécialisé pour parler des objets travaillés et pour commenter, comparer, critiquer leurs productions et celles de leurs pairs.

Ce travail se fera le plus souvent possible en contexte, c'est-à-dire à partir de l'observation et de l'analyse de productions orales ou écrites existantes. Il est aussi pertinent de reprendre certaines parties des productions initiales afin de les examiner en détail et de chercher à les bonifier en se centrant sur une dimension précise (par exemple, pour un objet tel le conte, améliorer la caractérisation des personnages par le recours à des adjectifs).

En début de séquence, certains modules seront aussi l'occasion de déterminer et de mobiliser les ressources (voir la section « Ressources ») qui permettront de mener au mieux le projet fixé. Dans ce contexte, certaines activités pourront être organisées au cours de cette étape dans le but d'élargir les connaissances des élèves à propos de tel ou tel phénomène, d'un domaine d'actualité ou de telle ou telle profession. À titre d'exemple, au cours du travail en séquence sur le fait divers (intention « Rendre compte »), les élèves pourraient rencontrer un journaliste qui travaille pour un quotidien régional.

L'étape du travail par ateliers est aussi un moment privilégié pour mettre en œuvre les principes d'une pédagogie différenciée. L'analyse des productions initiales ou le travail sur une notion particulière aura peut-être révélé des besoins particuliers chez certains élèves éprouvant encore de la difficulté à maîtriser des éléments qui sont acquis chez la plupart des autres élèves. On pourra alors proposer des activités et exercices particuliers à certains groupes selon leurs besoins ou encore selon leurs centres d'intérêt.

4^e étape :

La **production finale** est le lieu idéal d'intégration et de réinvestissement des différents aspects travaillés au cours des modules en lien direct avec la production à faire. La production finale est élaborée en ayant à l'esprit le contexte du projet, les caractéristiques de la situation de communication retenue (ampleur du travail attendu, type de destinataire...) et les apprentissages ciblés dans les modules. C'est en fonction de ces éléments que la production finale est évaluée de façon sommative. Pour procéder à cette évaluation, il est préférable d'avoir recours à la grille construite avec les élèves au cours des différents modules afin que les critères principaux renvoient à des éléments qu'ils connaissent et qui ont fait l'objet d'un apprentissage explicite dans le cadre de la séquence.

4.4.2 La démarche d'enseignement explicite et des stratégies en communication orale, en lecture et en écriture

Dans un programme de littératie équilibrée, l'enseignement explicite des stratégies permet à l'élève de s'approprier celles-ci et de les utiliser en contexte scolaire comme en contexte de la vie courante. La démarche de l'enseignement explicite est « un processus par lequel l'élève développe progressivement son autonomie grâce au soutien temporaire et évolutif que lui offre l'enseignante ou l'enseignant dans l'utilisation d'une stratégie » (p. 73 dans Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée, MÉDPE, 2017).

Ce processus permet donc à l'élève de se responsabiliser graduellement quant à l'utilisation d'une stratégie quelconque. « [L']enseignement explicite fait appel au modelage, à la pratique guidée, à la pratique coopérative et à la pratique autonome. En sollicitant une participation active et croissante des élèves à chacune de ces étapes, l'enseignante ou l'enseignant décrit la stratégie (quoi?), explique son utilité (pourquoi?), illustre l'utilisation de la stratégie (comment?) et précise dans quels contextes il est pertinent d'y avoir recours (quand?) ». (p. 30 dans Cadre de référence).

Dans les pages subséquentes, la démarche d'enseignement explicite ainsi que les principales stratégies à enseigner pour chacune des composantes (communication orale, lecture et écriture) sont présentées à titre de suggestions, selon les besoins des élèves.

Tableau 3 : La démarche d'enseignement explicite – communication orale

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE	RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT
QUOI ? Je définis la stratégie à enseigner.	<ul style="list-style-type: none"> • Je donne un contre-exemple et un exemple de la stratégie. • Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.  J'écris la définition sur le référentiel.
POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi sert cette stratégie ? • Pourquoi est-ce que je l'utilise ? • Comment m'aidera-t-elle à mieux écouter ou prendre la parole ?  J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.
COMMENT ? J'enseigne explicitement la stratégie à l'aide de courtes démonstrations dans un contexte d'apprentissage significatif.	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je fais une démonstration de la stratégie devant un élève ou un petit groupe d'élèves en expliquant à haute voix ce qui se passe pendant que le reste de la classe observe. • Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons ensemble les étapes de la démarche que j'écris sur le référentiel. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite un petit groupe d'élèves à faire la démonstration de la stratégie devant le groupe-classe en leur assurant que je serai là pour les guider. • J'apporte mon aide aux élèves selon les besoins. <p>Pratique coopérative</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves à essayer eux-mêmes la stratégie en dyades. • Je circule entre les dyades. • J'aide les élèves selon les besoins. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves groupés en dyades ou en petits groupes à utiliser la stratégie enseignée et je n'interviens que si je l'estime nécessaire. • J'observe les élèves. • Je repère ceux qui ont de la difficulté à appliquer la stratégie et je les aide. • J'invite les élèves à expliquer leur démarche en posant des questions (p. ex. : Comment as-tu fait pour écouter la consigne ? Quel moyen as-tu utilisé pour prendre la parole ? <p><i>Rappel : Toujours réserver du temps pour l'objectivation en groupe-classe après chaque étape du comment.</i></p>
QUAND ? Je précise le moment où cette stratégie peut être utile.	<ul style="list-style-type: none"> • Avant d'écouter ou de prendre la parole. • Pendant que j'écoute ou que je parle. • Après que j'ai fini d'écouter ou de parler.  J'écris cette information sur le référentiel.

Construire un référentiel avec les élèves, décrivant chacune des étapes, favorise le transfert des apprentissages.

Tiré du Guide pratique en communication orale, MÉDPE, 2017

4.4.3 Stratégies d'écoute et stratégies de prise de parole en communication orale

Les principales **stratégies d'écoute** :

- ❖ Démontrer du respect;
- ❖ Activer ses connaissances antérieures;
- ❖ Trouver le sens du message;
- ❖ Interpréter le langage non verbal;
- ❖ Traiter l'information;
- ❖ Vérifier sa compréhension;
- ❖ Redire dans ses mots;
- ❖ Prendre des notes;
- ❖ Réagir au message;
- ❖ Prendre une position d'écoute.

Les principales **stratégies de prise de parole** :

- ❖ Cibler l'intention du message et les auditeurs;
- ❖ Établir et soutenir le contact;
- ❖ Parler avec respect;
- ❖ Utiliser une posture et des gestes appropriés;
- ❖ Contrôler sa voix;
- ❖ Employer des mots justes;
- ❖ Appuyer son message;
- ❖ Clarifier son message;
- ❖ Préparer sa présentation;
- ❖ Répéter sa présentation.

Tiré du Guide pratique en communication orale, MÉDPE, 2017

Tableau 4 : La démarche d'enseignement explicite – lecture

ÉTAPES DE LA DÉMARCHE	RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT
QUOI ? Je définis la stratégie à enseigner.	<ul style="list-style-type: none"> • Je donne un exemple et un contre-exemple de la stratégie. • Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.  J'écris la définition sur le référentiel.
POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi sert cette stratégie ? • Pourquoi est-ce que je l'utilise ? • Comment m'aidera-t-elle à être une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur ?  J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.
COMMENT ? J'utilise la stratégie. J'enseigne directement les étapes de la stratégie.	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je verbalise comment je procède pour utiliser la stratégie. • Je formule les étapes de la démarche avec les élèves.  J'écris les étapes de la démarche sur le référentiel.
QUAND ? Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie.	<ul style="list-style-type: none"> • Je précise à quel moment du processus de lecture (avant, pendant ou après) la stratégie enseignée doit être utilisée. • Je précise à quel moment la stratégie peut être réutilisée.  J'écris cette information sur le référentiel.

Construire un référentiel avec les élèves, décrivant chacune des étapes, favorise le transfert des apprentissages.

*Source : MEO (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la troisième année. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Tiré du Guide pratique en lecture, MÉDPE, 2017

Tableau 5 : Les stratégies cognitives d'un lecteur efficace

Stratégies cognitives d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Description des comportements d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Pistes de questions à exploiter
<p>1. Faire des liens avec ses connaissances antérieures</p> 	<p>Établir des liens entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le texte et un autre texte lu ; • le texte et son vécu ; • le texte et ses connaissances du monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que cette histoire te rappelle de ta vie ? • En quoi ce livre est-il similaire à un autre que tu as lu ? • Peux-tu expliquer les similarités entre toi et le personnage principal ? • Ce texte te rappelle-t-il un problème que tu as déjà eu ? Explique. • Quel(s) lien(s) peux-tu faire entre cette information que tu as lue et l'évènement suivant... ?
<p>2. Poser des questions et réfléchir</p> 	<p>Se poser des questions en lien avec le texte ou l'histoire, et ce, avant, pendant et après sa lecture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En lisant, quelles questions te viennent à l'esprit ? • Quelles questions dois-tu te poser pour t'assurer de bien comprendre ce passage du texte ? • Quelles questions aimerais-tu poser à l'auteur ou aux personnages du livre ? • Imagine que tu es journaliste et que tu mènes une entrevue avec le personnage principal de l'histoire. Quelles questions lui poserais-tu ? Selon toi, que répondrait-il ?
<p>3. Vérifier et clarifier sa compréhension (autorégulation)</p> 	<p>S'arrêter fréquemment au cours de sa lecture pour réfléchir et réagir à ce qu'on a lu. Par exemple, repérer les idées importantes, comprendre les actions des personnages, se rendre compte du sens du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En quoi les images te permettent-elles de mieux comprendre le livre ? • Que fais-tu quand tu lis un mot ou une expression que tu ne comprends pas ? • Comment fais-tu pour savoir si tu as besoin de relire une partie du texte ? • Comment fais-tu pour vérifier que tu comprends bien ce que tu lis ?
<p>4. Visualiser à l'aide de tous ses sens</p> 	<p>Visualiser un texte à l'aide de ses cinq sens afin de mieux comprendre le texte. Par exemple, créer des images dans sa tête, s'imaginer le ton de voix d'un personnage, la sensation d'un vêtement mouillé sur la peau et l'odeur d'une chaussette pleine de boue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu décrire ce personnage de l'histoire à l'aide de mots et d'images ? • Peux-tu me dire ce que tu entends dans ta tête lorsque tu lis ce passage ? • Peux-tu nommer ce que tu peux voir, entendre et sentir lorsque tu lis ce paragraphe ? • Quels acteurs et actrices choisirais-tu pour jouer les divers personnages de ton livre ? Explique tes choix.

Tiré du Guide pratique en lecture, MÉDPE, 2017

Tableau 5 (SUITE) : Les stratégies cognitives d'un lecteur efficace

Stratégies cognitives d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Description des comportements d'une lectrice et d'un lecteur efficace	Pistes de questions à exploiter
<p>5. Inférer</p> 	<p>Déceler les nuances et les subtilités du message de l'auteur.</p> <p>Par exemple, reconnaître le thème relié à une histoire, nommer les émotions des personnages et reconnaître ce qui est sous-entendu (leçon ou morale).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions qui te permettent de comprendre comment se sent le personnage ? • Si tu étais le personnage principal, comment te sentirais-tu et que ferais-tu ? • Y a-t-il des moments dans l'histoire où tu as pu savoir ce que pensaient les personnages d'après leurs paroles et leurs actions ? Décris un de ces moments. • Quelle(s) leçon(s) as-tu apprise(s) de cette histoire ?
<p>6. Prédire</p> 	<p>Faire une ou des suggestions basées sur ce qui se passe dans le texte et sur ses connaissances antérieures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir lu le titre et le début de l'histoire, que fera le garçon ? • Que vas-tu apprendre en lisant ce texte ? • Peux-tu prédire la suite de l'histoire ? • Peux-tu prédire la fin de l'histoire ? • Tes prédictions étaient-elles justes ?
<p>7. Résumer / Faire le rappel</p> 	<p>Se rappeler les détails d'un texte, en dégager les idées essentielles et les thèmes importants et organiser ses idées dans un ordre logique ou chronologique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le renseignement le plus important à retenir dans ce paragraphe ? • Est-ce que tu peux formuler dans tes mots les idées les plus importantes du texte ? • Quelle est l'intrigue de l'histoire ? • Peux-tu décrire les trois événements les plus importants de l'histoire ? Utilise des marqueurs de relation comme au début, ensuite et finalement. • Peux-tu raconter l'histoire que tu viens de lire ? • Est-ce que tu peux résumer trois des idées importantes du texte ? • Quelle est l'idée principale de ce texte, de ce paragraphe ?

Adapté de Donahue (2012)

Tiré du Guide pratique en lecture, MÉDPE, 2017

Tableau 6 : La démarche d'enseignement explicite – écriture

ÉTAPES DE LA DÉMARCHÉ	RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT
QUOI ? Je définis la stratégie à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Je donne un contre-exemple et un exemple de la stratégie. • Je formule la définition de la stratégie avec les élèves.  J'écris la définition sur le référentiel.
POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi cette stratégie sert-elle ? • Pourquoi est-ce que je l'utilise ? • Comment m'aidera-t-elle à mieux écrire ?  J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.
COMMENT ? J'enseigne explicitement la stratégie dans un contexte d'apprentissage signifiant à l'aide de courts textes	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je fais une démonstration de la stratégie en expliquant à haute voix ce qui se passe pendant que le groupe-classe observe. • Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons les étapes de la démarche ensemble.  J'écris cette information sur le référentiel. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite un ou une élève à faire la démonstration de la stratégie en suivant les étapes devant le groupe-classe. • Je l'assure de mon appui et j'apporte mon aide au besoin. <p>Pratique coopérative</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves à faire eux-mêmes l'essai de la stratégie en dyades. • Je circule entre les dyades. • J'apporte de l'aide aux élèves selon les besoins. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves à se servir seuls de la stratégie enseignée en n'intervenant que si je l'estime nécessaire. • J'observe les élèves. • Je repère ceux qui ont de la difficulté à appliquer la stratégie dans le but de leur apporter du soutien. • J'invite les élèves à expliquer leur démarche en posant des questions.
QUAND ? Je précise le moment où cette stratégie peut être utile	<ul style="list-style-type: none"> • Avant, lorsque je prépare ma rédaction (planification) ; • Pendant, lorsque je rédige (rédaction) ; • Après, lorsque je fais un retour sur mon écrit (révision, correction, publication).  J'écris cette information sur le référentiel.

Construire un référentiel avec les élèves, décrivant chacune des étapes, favorise le transfert des apprentissages.

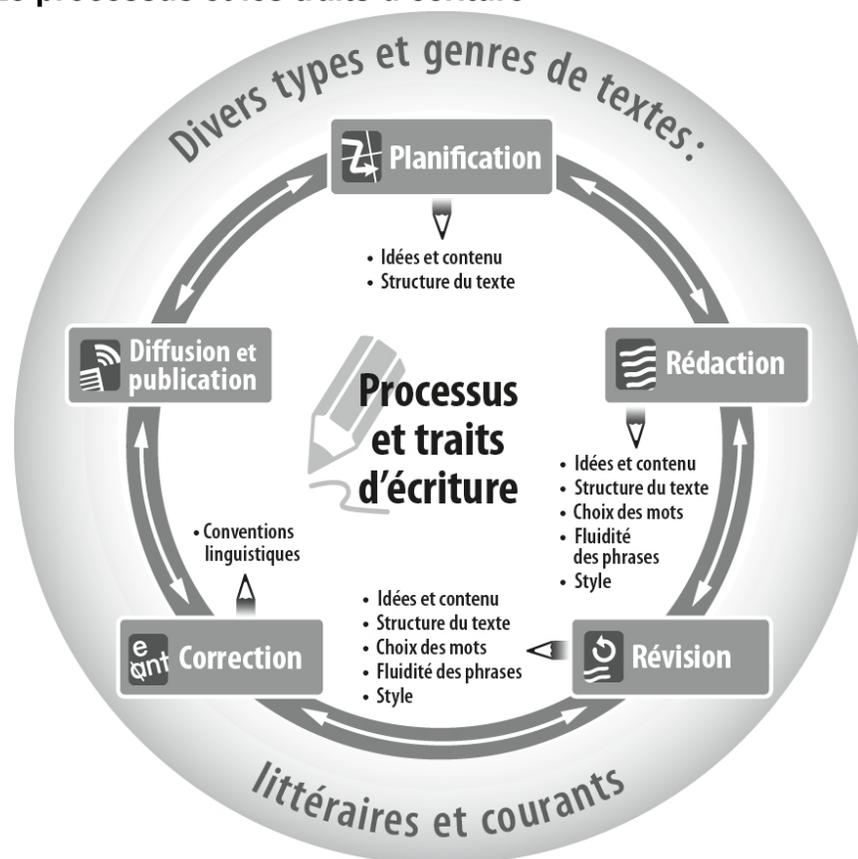
Source : MEO (2008). *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 4 : Les situations d'enseignement.* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Tiré du Guide pratique en écriture, MÉDPE, 2016

4.4.4 Stratégies en écriture suivies du tableau du processus et traits d'écriture

- a) Déterminer l'intention du texte, le sujet et le destinataire
- b) Déterminer le type ou le genre de texte
- c) Écrire des idées selon le sujet (remue-méninges)
- d) Faire mon plan
- e) Rechercher des informations
- f) Écrire mon texte
- g) Écrire des mots à l'aide de stratégies
- h) Vérifier la fluidité de mon texte
- i) Réviser la structure de mon texte
- j) Améliorer mon texte
- k) Consulter des outils de référence
- l) Corriger mon texte
- m) Publier mon texte
- n) Partager mon texte avec mon ou mes destinataires

Figure 3 : Le processus et les traits d'écriture



Tiré du Guide pratique en écriture, MÉDPE, 2016

Bref, l'exploitation des œuvres littéraires en contexte linguistique minoritaire favorise la construction d'une identité acadienne et francophone forte qui convie les élèves à réfléchir, à participer et à s'engager dans le maintien, voire l'essor de leur communauté acadienne et francophone. Ainsi, le programme d'études de français veut offrir aux élèves de nombreuses occasions de parler, d'écouter ou de lire des œuvres littéraires afin de développer un rapport positif à la langue. L'exploitation d'œuvres littéraires favorise également l'appropriation de référents culturels acadiens et francophones. C'est donc pour toutes ces raisons qu'il est recommandé que l'appréciation d'œuvres littéraires soit **évaluée de façon formative**.

5.1 Les différents registres de langue

Il va de soi que les registres de langue présents dans les œuvres littéraires favorisent un temps de réflexion avec les élèves afin de parler de la richesse des variétés de langue et du choix de l'auteur quant aux registres utilisés. « Le français se parle différemment selon la situation de communication et selon le milieu social et culturel des locuteurs. Ainsi, il y a plusieurs registres ou variétés de langue. » (Nouvelle grammaire pratique, 2007, p. 284)

La langue standard

On entend par langue standard, ou langue soignée, celle qui est la norme et qui permet de s'exprimer correctement autant à l'oral qu'à l'écrit. C'est d'ailleurs la variété de langue qu'on enseigne à l'école.

À l'écrit, on l'emploie dans les communications officielles, les documentaires, les articles de journaux, etc.; à l'oral, dans les bulletins d'informations radiodiffusées ou télédiffusées, dans les communications devant un groupe, une classe, etc.

Voici les principales marques de la langue standard.

- Le vocabulaire est précis et courant. Mis à part certains régionalismes, il permet d'être compris par l'ensemble de la francophonie d'ici ou d'ailleurs.
- La prononciation est soignée. Il n'y a pas de syllabes escamotées ou déformées.

Les règles de grammaire sont respectées. Ainsi, les règles qu'on trouve dans une grammaire servent à l'emploi de la variété de langue standard.

La langue familière

La langue familière est la variété qu'on emploie dans des communications détendues, par exemple les conversations courantes avec des gens que l'on connaît bien, des membres de la famille ou des amis.

On l'emploie surtout à l'oral, mais parfois aussi à l'écrit, par exemple dans la correspondance personnelle ou dans les dialogues d'un récit pour rendre le caractère oral de la langue.

Voici les principales marques de la langue familière.

- Le vocabulaire est familier, souvent moins précis. On remarque aussi l'emploi d'abréviations et de régionalismes familiers.
- La prononciation est parfois relâchée : syllabes déformées, escamotées ou prononcées très vite.

Il y a aussi des écarts par rapport à la langue standard sur le plan de la grammaire.

La langue populaire

La langue populaire ressemble à la langue familière. Ce qui la distingue toutefois, c'est qu'elle est une langue parlée dans les milieux populaires.

Voici des marques de la langue populaire.

- Le vocabulaire comprend des termes approximatifs, des exagérations, des mots populaires, des anglicismes et régionalismes critiqués, et parfois même des mots vulgaires.

La prononciation est relâchée : mauvaises liaisons, expressions et mots déformés. On remarque aussi des constructions de phrases boiteuses, des ellipses, beaucoup d'élisions de voyelles et de syllabes.

La langue soutenue

La langue soutenue, ou recherchée, est une variété de langue très soignée, soucieuse de l'effet à produire.

Elle est surtout employée à l'écrit, par exemple dans certains textes à caractère officiel, dans certaines revues et dans certains textes littéraires. Elle l'est parfois à l'oral, par exemple dans des communications entre personnes savantes ou érudites.

Voici des marques de la langue soutenue.

- Le vocabulaire est précis, riche, recherché.

La langue est très soignée. Les phrases sont très denses, souvent complexes, et ont une tournure recherchée avec des formes comme la négation *ne...point* et le subjonctif imparfait.

Source : Laporte, M. et Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique. 1^{er} et 2^e cycles du secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC inc., p. 284-287

5.2 Les emprunts, anglicismes et régionalismes

L'emprunt

L'emprunt est un mot, une expression ou un sens pris à une langue étrangère. Les relations entre les peuples, l'influence de diverses cultures favorisent les emprunts. Ceux-ci font partie de l'histoire des langues.

Exemples : sofa, chiffre (arabe)
patio, tortilla (espagnol)
soprano, macaroni (italien)
atoca, kayak (langues amérindiennes)
bérouga, mazout (russe)
kiosque, yaourt (turc)

Les anglicismes

Les anglicismes sont des emprunts à l'anglais. Ils sont devenus nombreux en raison notamment de l'influence de la culture américaine. Certains anglicismes sont tout à fait acceptés en français comme *badminton*, *bouledogue*, *clown*, *muffin* et *sketch*. Cependant, d'autres anglicismes sont critiqués, car ils concurrencent des termes français correspondants. Il faut donc éviter l'emploi de ces anglicismes.

On distingue :

- l'anglicisme sémantique : l'attribution d'un sens proprement anglais à un mot qui existe déjà dans la langue française. Ces mots sont aussi appelés faux-amis et découlent très souvent d'une erreur de traduction.
Exemples : On emploie à tort le mot *pratiquer* dans le sens de s'entraîner en vue de réussir quelque chose. On emploie à tort le mot *introduire* dans le sens de présenter quelqu'un.
- l'anglicisme lexical : un emprunt direct à la langue anglaise
Exemples : *Feedback* doit être remplacé par *retroaction*; *batterie* doit être remplacé par *pile*.
- l'anglicisme syntaxique : une traduction mot à mot d'une expression ou d'une structure de phrase proprement anglaise

Exemples : *être sur l'avion* au lieu de l'emploi correct *être dans l'avion*;
La personne que j'ai parlé avec au lieu de l'emploi correct *la personne avec qui j'ai parlé*.

Les régionalismes

Les régionalismes sont des mots et des expressions propres à une région. En effet, les communautés acadiennes et francophones, de différentes régions du monde, ont apporté au français leurs mots, leurs expressions, qui ont enrichi la langue.

Exemples : *abrier* (couvrir), *amarrer* (attacher), *bailler* (donner), *bourrique* (nombril), *brocher* (tricoter), *caler* (s'enfoncer), *éloise* (éclair d'orage), *embourrer* (envelopper), *eusses* (*sourcils*), *hardes* (vêtements), *malaisé* (difficile), *zire* (dégout)

Les régionalismes ne sont pas tous connus dans la francophonie. C'est pourquoi ils peuvent être incompris par certains francophones. On doit donc tenir compte des connaissances de son destinataire dans le choix des régionalismes et, s'il y a lieu, on les fait suivre d'une courte explication.

Source : Laporte, M. et Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique. 1^{er} et 2^e cycles du secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC inc., p. 260, 282.

Appréciation d'œuvres littéraires
POÉSIE et CHANSON

5.3 Poésie et chanson

1. Contextes signifiants

- a) Organiser une soirée ou une nuit de poésie où les élèves lisent leurs auteurs préférés et leurs propres créations;
- b) Dans le cadre de la Semaine provinciale de la fierté française, choisir un poème de la littérature acadienne, canadienne ou de la grande francophonie. Présenter l'auteur à la classe (ou réaliser une entrevue avec lui), lire le poème de façon expressive, en expliquer le sens en relevant certains procédés stylistiques et expliquer les raisons de son choix;
- c) Choisir un tableau d'artiste acadien et francophone et faire écrire un poème en s'inspirant de cette œuvre. Par la suite, inviter l'artiste en salle de classe ou préparer un enregistrement pour lui lire les poèmes et lui présenter les éléments du tableau qui ont inspiré les élèves;
- d) Organiser un festival ou un concours où des élèves sont sélectionnés et présentent leurs chansons ou un répertoire de chansons françaises.

2. Pistes d'exploitation

- a) Dès le début de l'année scolaire, exposer les élèves à la chanson française en établissant des pratiques d'écoute chaque jour ou quelques fois par semaine;
- b) Favoriser des activités de vocabulaire (tempête d'idées, remue-méninges, toile sémantique, etc.);
- c) Inviter un poète en salle de classe afin de discuter avec lui de son travail de création;
- d) Afin d'initier les élèves à l'écriture poétique, proposer des jeux poétiques qui permettent de développer le vocabulaire et l'imagination : l'acrostiche, le cadavre exquis, le calligramme, les rébus, le palindrome, le haïku, etc. et demander aux élèves d'expliquer leur démarche;
- e) Lors de l'écriture d'un conte ou d'une légende, intégrer aux paroles d'un personnage des paroles en vers ou des phrases poétiques;
- f) Inviter les élèves à s'inspirer d'un fait vécu pour écrire un poème;
- g) Afin de mieux connaître les élèves de la classe, faire écrire un acrostiche qui décrit l'élève, qui parle de son vécu, de ses valeurs, etc. et l'afficher au mur de la classe;
- h) Pasticher les fables de La Fontaine pour en faire des récits modernes et les diffuser;
- i) Mettre en chanson des poèmes écrits par un ou des élèves de la salle de classe;
- j) Faire écrire un poème à partir d'un thème d'un roman, d'une image ou d'un objet;
- k) Lire et faire écouter plusieurs poèmes et chansons et faire discuter les élèves afin de relever les éléments qui les caractérisent

Appréciation d'œuvres littéraires
ROMAN

5.4 Roman

1. Contextes signifiants

- a) Dès le début de l'année, inviter les élèves à exprimer ouvertement non seulement leurs goûts littéraires mais leurs sujets d'intérêt personnels et à se lancer mutuellement le défi de trouver, pour chaque élève de la classe, au moins un livre qui le captivera au cours de l'année. Chaque élève pourra présenter à tour de rôle son coup de cœur aux autres et expliquer son engouement;
- b) Créer un cercle littéraire où les élèves auront la chance de s'approprier davantage une œuvre, de discuter des passages inspirants, des thèmes et des valeurs véhiculées, de valoriser le plaisir de lire et d'encourager les autres à découvrir leurs coups de cœur;
- c) Participer à une chronique littéraire sur les ondes de la radio scolaire ou dans le journal de l'école;
- d) Écrire des critiques sur des textes lus au cours de l'année pour les élèves de l'année suivante;
- e) Préparer une anthologie des meilleurs romans lus au cours de l'année et la partager via Internet avec d'autres écoles de la francophonie;
- f) Participer au choix d'un palmarès littéraire d'une maison d'éditions ou d'un organisme culturel;
- g) Écrire une lettre à l'auteur du roman pour lui manifester son appréciation;
- h) Rédiger une brochure ou une annonce publicitaire pour la bibliothèque scolaire pour mettre en valeur certains aspects des romans lus ou pour en faire la promotion;
- i) Avant la journée nationale « Invitons nos jeunes au travail », demander aux élèves de trouver des romans en lien avec le métier ou la carrière qu'ils envisagent pour l'instant. Inviter les élèves à partager les découvertes qu'ils ont faites.

2. Pistes d'exploitation

- a) Lire un roman et faire une recherche autour du contexte, de l'auteur, etc.;
- b) Demander aux jeunes d'inscrire de façon anonyme les questions qu'ils se posent, les préoccupations qu'ils ont. En faire le bilan et lancer le défi de trouver et de lire des livres portant sur ces sujets;
- c) À partir d'un extrait de roman, faire identifier les figures de style et dire comment elles rendent les personnages plus vivants, les objets et les lieux plus réels;
- d) Des « Trois mousquetaires » à « Amos D'Arçon » : activités de comparaison;
- e) Après la lecture d'un roman, demander aux élèves d'apporter un objet qui décrit bien un personnage ou un aspect du roman et d'expliquer à la classe les raisons de leur choix;
- f) À partir d'une variété de romans et d'éléments choisis (page couverture, quatrième couverture, incipit, etc.), faire faire des prédictions aux élèves sur le type de personnages, la catégorie de roman, l'atmosphère, les péripéties majeures, etc.;
- g) Faire préparer une entrevue avec un auteur et l'inviter à parler de son processus d'écriture;

- h) Inviter les élèves à s'engager dans une activité d'enseignement réciproque (résumer, questionner, clarifier, prédire) où chaque équipe aura à formuler des questions appropriées sur un extrait ou un chapitre de roman;
- i) Étudier et comparer plusieurs romans au fil de l'année portant sur le même thème pour permettre aux élèves d'établir des liens et de faire des comparaisons;
- j) Lorsque toute la classe lit le même roman, proposer aux élèves une variété de situations de lecture (lecture silencieuse, lecture dirigée, lecture en chœur, chapitre lu par l'enseignant ou un élève, théâtre de lecteur, etc.);
- k) Encourager les élèves à tenir un carnet de bord dans lequel ils noteront des observations et des questions qui leur permettront d'approfondir et d'élargir le sujet de lecture, les auteurs ou les genres qu'ils affectionnent, leurs progrès ou encore un journal dialogué où ils partageront leurs opinions avec l'enseignant ou avec un autre élève de la classe;
- l) Faire rédiger par les élèves des questions de différents niveaux (d'inférence, d'analyse, de réflexion, de déduction, etc.) à partir des romans lus en classe. Leur demander de donner les réponses, complètes ou non, les inviter à devenir correcteurs, leur fournir des commentaires, des suggestions;
- m) Faire rédiger un texte d'actualité à partir d'une problématique présente dans le roman;
- n) Visiter un Salon du livre et rencontrer des auteurs;
- o) Visionner l'adaptation cinématographique d'un roman et juger de son degré de fidélité;
- p) Offrir aux élèves des minileçons sur les figures de style, le rôle des temps verbaux dans un texte, etc.

6. OBJETS D'APPRENTISSAGE ESSENTIELS EN 11^e ANNÉE

Écriture	Lecture	Communication orale	
PÉ	CÉ	PO	CO
<ul style="list-style-type: none"> • Texte d'opinion(C)* • Résumé (C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Extrait de roman (L)* • Article de revue (C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chronique culturelle (C) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objet au choix

Légende : *(L) = texte littéraire (C) = texte courant

Note explicative :

Lors de l'exploitation des objets essentiels, l'évaluation sommative tiendra compte, généralement, d'une seule composante tandis que l'enseignement et l'évaluation formative se concentreront sur toutes les composantes :

- la communication orale : en compréhension orale (CO) ou en production orale (PO)
- la lecture : en compréhension écrite (CÉ)
- l'écriture : en production écrite (PÉ)

Objet d'apprentissage ESSENTIEL en production écrite (PÉ)
TEXTE D'OPINION

6.1 TEXTE D'OPINION

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Production écrite

1. Description

Que ce soit pour exprimer son accord ou son désaccord, pour dénoncer ou critiquer, ce type de texte tente d'inciter les destinataires à adhérer à l'opinion exprimée et parfois les invite à passer à l'action. Le texte d'opinion permet à l'élève d'exprimer une opinion et de la justifier ou de la soutenir à l'aide d'arguments variés. C'est l'occasion idéale de développer le jugement critique et d'aider l'élève à établir son système de valeurs. Étant donné que les sujets abordés dans ce type de textes sont le plus souvent des sujets d'actualité, il conviendra de faire des liens, voire d'initier des projets interdisciplinaires avec, par exemple, les sciences humaines, au moment d'exploiter cet objet.

Avant de produire des textes d'opinion, l'élève devra en lire et surtout en relire afin de se familiariser avec leur complexité et de se faire une idée juste des différents moyens utilisés pour convaincre un lecteur. Il devra apprendre à distinguer une argumentation solide et équitable d'une argumentation mal fondée ou carrément de mauvaise foi. Les habiletés développées lors de l'exploitation de cet objet sont d'une grande importance pour l'élève en tant que personne engagée dans sa communauté et citoyen du monde.

L'élève de 11^e année devrait pouvoir écrire un texte d'opinion de 350 mots.

Cette suggestion permet de fixer des paramètres pour la réalisation des productions et ne veut en aucun cas brimer l'inspiration de l'élève ni le limiter.

2. Profil de compétences

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **convaincre** un public cible de la valeur d'un produit (culturel ou autre) ou du bien-fondé d'une opinion en s'appuyant sur des arguments solides et clairement énoncés.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève exprime son opinion dans un texte. Il le structure à l'aide d'un plan détaillé fourni. Il présente des arguments plus ou moins cohérents et convaincants. Il utilise un ton et un niveau de langue appropriés. Il transmet ses informations et exprime ses opinions dans une langue correcte en se limitant au vocabulaire le plus usuel.	L'élève exprime son opinion dans un texte structuré. Il réussit, à l'aide d'arguments plus ou moins variés, à convaincre ses destinataires de la validité de son point de vue. Il utilise un ton et un niveau de langue appropriés. Il utilise une langue correcte en se limitant au vocabulaire le plus usuel.	L'élève exprime clairement son opinion dans un texte bien structuré et cohérent. Il réussit, à l'aide d'arguments solides et variés, à convaincre ses destinataires de la validité de son point de vue. Il intègre à bon escient une source externe soutenant sa position. La progression du texte est assurée et le texte est dépourvu de contradiction. Il utilise un ton et un registre de langue approprié ainsi qu'un vocabulaire précis.	L'élève exprime clairement son opinion et la justifie dans un texte percutant et original. Il réussit, à l'aide d'arguments solides et variés, à convaincre ses destinataires de la validité de son point de vue. Il intègre à bon escient des sources externes soutenant sa position. Il met à profit une variété de moyens pour exprimer sa subjectivité. La progression du texte est assurée et le texte est dépourvu de contradictions. Il utilise un ton et un niveau de langue appropriés ainsi qu'un vocabulaire précis et recherché.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser les techniques de l'information et de la communication à des fins de recherche et de production;

HG2 : justifier ses points de vue et articuler sa pensée;

HG3 : faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté;

HG4 : faire preuve de jugement critique.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : rechercher et retenir l'information pertinente sur le sujet traité afin d'élaborer et de soutenir son opinion;

HC2 : avoir recours à la réfutation, à l'explication argumentative ou à la démonstration pour faire valoir son point de vue;

HC3 : identifier clairement sa position;

HC4 : utiliser des arguments pertinents, en nombre suffisant et de nature à convaincre le destinataire;

HC5 : préciser le sujet traité en variant les catégories et les types d'arguments utilisés (**les arguments rationnels** : faits, exemples, statistiques; **les arguments non rationnels** : sentiments, valeurs, émotions; **les arguments d'autorité** : citations d'experts, rapports d'enquête, etc.);

HC6 : structurer son texte (présentation du sujet et de sa position, un argument par paragraphe, paragraphes liés par des organisateurs textuels appropriés, conclusion);

HC7 : développer ses arguments dans un ordre qui permet de mieux véhiculer son message;

HC8 : ajouter de l'information nouvelle afin d'assurer la progression de l'argumentation;

HC9 : assurer la cohérence du texte par une reprise de l'information appropriée et par l'absence de contradiction;

HC10 : utiliser un ton approprié.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : faire appel à la reprise d'information (pronoms, synonymes);

HL2 : utiliser des marqueurs de relation pour relier les phrases entre elles;

- HL3** : choisir des verbes, des pronoms, des noms, des adjectifs, des adverbes, des expressions qui expriment la subjectivité : pronoms personnels (je, nous, vous,...), vocabulaire expressif (lexiques mélioratif et péjoratif), phrases exclamatives et interrogatives, expressions propres à l'opinion (pour ma part, selon moi, personnellement);
- HL4** : utiliser les expressions servant à marquer la concession (accorder, admettre, reconnaître que, s'il est vrai que, il est en effet possible que, bien que, etc.);
- HL5** : utiliser correctement les marqueurs de relation servant à indiquer l'opposition (mais, en fait, toutefois, pourtant, etc.);
- HL6** : utiliser les signes de ponctuation qui correspondent à la phrase expressive;
- HL7** : soutenir ou réfuter un point de vue à l'aide de citations ou d'emprunts;
- HL8** : choisir un vocabulaire précis et varié.

5. Contextes signifiants

- a) Demander aux élèves de proposer pour le journal de l'école ou le quotidien provincial des textes d'opinion sur des sujets touchant leur vie scolaire (tenue vestimentaire, liste de romans imposés plutôt que choix individuel, musique en français à la radio scolaire, etc.) et personnelle (permis de conduire, la sexualité, phénomène des gangs, etc.).
- b) Recueillir les textes d'opinion dans le journal pendant un mois et discuter des sujets de l'heure. Demander aux élèves de composer une riposte à un ou deux des textes avec lesquels ils ne sont pas d'accord en vue d'être publié.
- c) Composer des textes d'opinion à l'intention des élèves de 8^e année ou de 12^e année afin de les convaincre de continuer leurs études en français plutôt que d'opter pour l'école ou l'université anglaise comme c'est parfois le cas dans certains milieux minoritaires.
- d) Devrait-on mettre davantage de fonds pour l'achat d'ordinateurs ou pour la promotion de la culture française? Justifier la réponse. Les élèves choisissent un camp et composent leurs textes. Un débat sur la question peut suivre.
- e) Rédiger un texte d'opinion qui soutient une candidature à un prix ou à une distinction (athlète de l'année, Temple de la renommée, prix Éloïze, etc.).
- f) Participer à un concours en soumettant un texte d'opinion.

6. Suggestions d'activités

- a) Rédaction d'un paragraphe argumentatif pouvant s'insérer dans un texte d'opinion exploité en salle de classe.
- b) Partir de sujets assez vastes et amener les élèves, en dyades, à construire diverses problématiques autour du sujet.
- c) Faire ressortir les mots clés qui se rapportent à différentes problématiques considérées comme sujets de textes d'opinion.
- d) Se pratiquer à exprimer la concession en se servant d'une liste d'expressions prévue à cet effet.
- e) 2 équipes : argument/contre-argument.
- f) Lire un assortiment de textes d'opinion, relever divers types d'arguments et les classer afin de se faire une bonne idée des arguments basés sur des faits, ceux basés sur des préjugés, etc. (discussion et classement).
- g) À la suite d'un débat, après avoir entendu les deux côtés d'une question, se faire une idée personnelle et composer son propre texte d'opinion.
- h) Rédiger un paragraphe argumentatif qui peut s'insérer dans un texte d'opinion tiré d'une revue ou d'un journal.
- i) Reconstituer le plan d'un texte lu ou créer un schéma en vue de rédiger un texte d'opinion.
- j) Réagir à un point de vue émis dans un blogue tenu par un journaliste professionnel.

7. Ressources

- a) ALBERT, Anne et Annick VANBRUGGHE. *Solstice*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996 et *Symphonie*, Éditions d'Acadie, 2000, p. 322-332.
- b) DE KONINCK, Godeliève. *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005.
- c) OSTIGUY, Jacques. *En toutes lettres, Référentiel*, Graficor, 2000.
- d) CAVANAGH, Martine. *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Chenelière Éducation, 2005.
- e) Les quotidiens ou les hebdomadaires de la région.
- f) Les journaux disponibles sur le Web.
- g) Le site www.cyberpresse.ca

Objet d'apprentissage ESSENTIEL en production écrite (PÉ)
RÉSUMÉ

6.2 RÉSUMÉ

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Production écrite

1. Description

Le résumé abrège ou condense un autre texte en le réduisant à son information essentielle. Il s'agit, à la suite d'une lecture analytique minutieuse d'un texte, d'en rapporter fidèlement, mais succinctement, les idées principales dans ses propres mots. À la fois objet à l'étude et stratégie cognitive servant à bien retenir l'essentiel des textes informatifs ou narratifs, le résumé sert de base à de nombreux travaux scolaires et est par ailleurs utilisé fréquemment dans des situations professionnelles, d'où sa très grande importance. Si tous s'entendent sur l'importance de développer les habiletés à rédiger des résumés bien faits, il reste que c'est un travail exigeant et complexe pour les élèves.

Par le biais d'un modelage, il faudra recourir, au besoin, à la prise de notes, à des fiches schématiques ou à des organisateurs graphiques afin de pouvoir bien comprendre le texte avant de le condenser sans toutefois en changer le sens. Cet objet, pouvant servir de stratégie pour acquérir et retenir des connaissances dans n'importe quelle matière, est un moyen privilégié de favoriser l'interdisciplinarité. Le résumé portera sur des textes ardues et complexes qui nécessiteront des lectures attentives et parfois de nombreuses relectures, car il faut bien s'approprier un texte avant de songer à le résumer fidèlement.

Compte tenu de la concision de ce genre de texte, le nombre de mots suggéré habituellement peut être adapté.

Cette suggestion permet de fixer des paramètres pour la réalisation des productions et ne veut en aucun cas brimer l'inspiration de l'élève ni le limiter.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **rendre compte**, de façon précise et parfois succincte, de faits ou d'événements et décrire fidèlement des personnes ou des lieux.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève résume dans ses propres mots, à l'aide d'intertitres fournis par l'enseignant, un texte informatif ou narratif. Il retient l'information la plus pertinente. Il respecte l'organisation du texte. Il a recours à quelques moyens pour abrégé le texte.	L'élève résume un texte informatif ou narratif dans ses propres mots en respectant le point de vue de l'auteur. Il retient l'information la plus pertinente. Il respecte l'organisation du texte. Il a recours à divers moyens pour abrégé le texte. Son style est concis et son vocabulaire est précis.	L'élève résume à environ un quart de son volume original un texte informatif ou narratif dans ses propres mots et en respectant le point de vue de l'auteur. Il retient l'information la plus pertinente et la présente de façon objective. Il respecte l'organisation du texte et en assure la cohérence. Il a recours à divers moyens pour abrégé le texte. Son style est concis et son vocabulaire est précis.	L'élève résume à environ un quart de son volume original un texte informatif ou narratif dans ses propres mots et en respectant le point de vue de l'auteur. Il retient l'information la plus pertinente et la présente de façon objective et intéressante. Il respecte l'organisation du texte et en assure la cohérence. Il a recours à plusieurs moyens pour abrégé le texte. Son style est concis et son vocabulaire est précis.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : choisir les stratégies socio-affectives, cognitives ou métacognitives appropriées à son projet;

HG2 : articuler ses propos de façon claire et concise;

HG3 : discerner l'information essentielle;

HG4 : démontrer sa compréhension de diverses matières à l'écrit.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : dégager l'idée directrice du texte à résumer;

HC2 : relever les idées principales;

HC3 : éviter toute répétition ou redondance;

HC4 : respecter les points de vue exprimés;

HC5 : formuler le résumé en ses propres mots;

HC6 : abrégier le texte à environ un quart de sa longueur d'origine;

HC7 : faire preuve d'objectivité;

HC8 : respecter la chronologie ou la logique du texte.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : avoir recours aux référents (pronoms, synonymes, termes génériques);

HL2 : assurer la cohésion entre les phrases en utilisant les marqueurs de relation de conjonction, de temps, de lieu, de cause, de but, d'opposition, de condition;

HL3 : utiliser un terme générique lorsque c'est possible pour remplacer une énumération de mots ou d'actions;

HL4 : privilégier les tournures les plus brèves et les mots les plus riches afin d'assurer la concision du style;

HL5 : utiliser les temps verbaux du passé et du présent.

5. Contextes signifiants

- a) En préparation d'un examen ou d'un test important dans une autre matière, les élèves, en équipes, résument une partie de la matière à l'étude et présentent le résumé aux autres élèves et en discutent. Suite aux ajustements qui s'imposent, les résumés peuvent être remis au groupe.
- b) Chaque élève résume un article extrait d'une revue spécialisée ou encore d'une page Web portant sur un sujet à l'étude en science ou en sciences humaines. Le recueil de résumés sera mis à la disposition des élèves et pourra servir à réviser la matière avant un test.

6. Suggestions d'activités

- a) Ensemble, à l'oral, préciser la situation du texte à résumer (auteur, lieu, époque); analyser l'énonciation (qui dit quoi?); éliminer le superflu du texte à résumer;

- b) À la suite d'une lecture qu'ils auront annotée en français ou dans le cadre d'une autre matière, les élèves, en équipes, s'entendent sur l'organisateur graphique qui rend mieux compte du texte lu. Un porte-parole justifie le choix de chaque équipe. Après une discussion, on s'arrête sur le meilleur organisateur graphique et chacun s'en sert pour rédiger le résumé du texte.
- c) S'exercer à résumer en construisant un schéma qui illustre la problématique d'un texte, la réponse proposée par l'auteur, le fil conducteur et les idées principales, en mettant en évidence la dynamique du texte, c'est-à-dire les relations de complémentarité ou d'opposition entre les idées principales.
- d) Prendre l'habitude de développer des fiches sémantiques à la suite d'une lecture et avant d'entreprendre un résumé. Noter et conserver, dans un cahier à cet effet, tout le nouveau vocabulaire ainsi que les références qu'on a dû chercher pour bien comprendre les textes lus afin de pouvoir s'y référer par la suite et constater ses progrès au niveau du lexique et des connaissances.
- e) Proposer une analyse de texte dynamique où, à la suite d'une lecture à haute voix d'un texte plus difficile à première lecture, chaque équipe de la classe aura à mettre en œuvre une stratégie de compréhension pour faire progresser les élèves dans la compréhension du texte : survol et hypothèse d'énonciation, inférence, recherche du nouveau vocabulaire dans le dictionnaire, recherche des références dans Internet, questionnement réciproque, schéma, etc. Après la mise en commun et la discussion, les élèves pourront faire le résumé du texte.
- f) Pratiquer le résumé oral chaque fois que la situation se présente (contenu d'un film ou d'un livre, un cours précédent, etc.).
- g) Formuler en une seule phrase une hypothèse sur le sens global du texte suite à une lecture exploratoire.
- h) Soumettre plusieurs résumés différents d'un même texte et inviter les élèves à se prononcer sur le meilleur et à justifier leur choix.

7. Ressources

- a) ALBERT, Anne et Annick VANBRUGGHE. *Prélude*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994, p. 139-155.
- b) ROBILLARD, Clément, Antonio GRAVEL et Stéphane ROBITAILLE. *Complètement Métho*, Beauchemin, 2002.
- c) Le site www.ccdmd.qc.ca/fr (en particulier la leçon 13 qui propose des exercices de lecture efficace).
- d) GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Éditions Gaëtan Morin, 2003.
- e) Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture, CMEC 2008.

**Objet d'apprentissage ESSENTIEL en compréhension écrite
(CÉ)**

EXTRAIT DE ROMAN

6.3 EXTRAIT DE ROMAN

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Compréhension écrite

1. Description

À ce niveau, l'élève est en mesure d'aborder une grande variété d'extraits de romans (réaliste, fantastique, de science-fiction, d'aventure, policier, humoristique, d'amour, psychologique, etc.) y compris des classiques et des œuvres issues de la littérature acadienne. L'élève se trouve devant des œuvres plus complexes, plus profondes, plus substantielles. Une attention particulière est accordée au dialogue, à la psychologie des personnages, au schéma narratif, aux enjeux sociaux présentés ainsi qu'à l'atmosphère créée par l'auteur.

L'étude d'extraits de roman permet à l'élève de faire l'appréciation des textes lus. Ainsi, l'élève peut s'interroger sur ses lectures, construire du sens, faire des liens avec son vécu, s'exprimer sur ce qu'il a compris, ce qu'il a aimé, ce qui l'a étonné, et poser un regard critique sur les textes qu'on lui propose. À travers les différents textes, l'élève apprendra à enrichir son vocabulaire, à apprécier le pouvoir des mots, à mieux connaître le monde qui l'entoure, à construire son identité et à développer sa curiosité afin de devenir un lecteur critique et afin de demeurer un apprenant perpétuel.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **raconter** un récit court, de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** des textes littéraires.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève manifeste sa compréhension des extraits de roman lus et, à l'aide de choix, est en mesure de discuter des valeurs qu'ils véhiculent et de faire des liens avec sa vie. Il discute des thèmes abordés. Il est en mesure d'en faire la promotion ou la critique. Il relève quelques procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur.	L'élève manifeste sa compréhension des extraits de roman lus et est en mesure de discuter des valeurs qu'ils véhiculent et de faire des liens avec sa vie. Il discute des thèmes abordés. Il compare le texte à d'autres textes lus, est en mesure d'en faire la promotion ou la critique. Il relève des procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur.	L'élève manifeste sa compréhension des extraits de romans lus et est en mesure de discuter des valeurs qu'ils véhiculent, des enjeux sociaux présents et de faire des liens avec sa vie. Il discute des thèmes abordés. Il compare le texte à d'autres textes lus, est en mesure d'en faire la promotion ou la critique. Il juge de l'effet des procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur.	L'élève manifeste sa compréhension des extraits de romans et est en mesure de discuter des valeurs qu'ils véhiculent, des enjeux sociaux présents et de faire des liens avec sa vie. Il discute des thèmes abordés. Il compare le texte à d'autres textes lus, est en mesure d'en faire la promotion ou la critique. Il juge de l'effet des procédés littéraires mis en œuvre par l'auteur et discute de l'effet du type de narrateur choisi.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser les stratégies cognitives et métacognitives qui assureront sa compréhension;

HG2 : manifester son appréciation des auteurs et des textes de la francophonie.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : juger du degré de vraisemblance des personnages et des situations qu'ils vivent;

HC2 : situer l'époque, le contexte social ou culturel de l'extrait;

- HC3** : identifier ce qui, dans les personnages, les événements, les lieux ou les objets, témoigne des coutumes ou des mœurs d'un milieu culturel ou social donné;
- HC4** : donner son opinion sur les personnages et les événements décrits;
- HC5** : relever les valeurs véhiculées par les personnages et les comparer aux siennes;
- HC6** : dégager les thèmes développés et en discuter;
- HC7** : juger des moyens utilisés pour susciter et maintenir l'intérêt du lecteur;
- HC8** : déceler les registres de langue utilisés et dire pourquoi ils conviennent à ce type de récit;
- HC9** : décrire les aspects physiques, psychologiques et sociaux du personnage principal et dire ce qu'il en pense;
- HC10** : dresser l'inventaire des lieux où se déroulent les principaux événements de l'extrait et discuter de leur impact sur un des personnages;
- HC11** : préciser le type de narrateur choisi, découvrir l'ordre de la narration adopté et expliquer l'effet de ce choix sur l'intérêt du récit;
- HC12** : discerner le ton qui se dégage des dialogues et dire comment il révèle la psychologie des différents personnages;
- HC13** : comparer les émotions et les sentiments de quelques-uns des personnages principaux;
- HC14** : tracer le schéma narratif de l'extrait;
- HC15** : montrer à quel point les parties dialoguées révèlent la psychologie des personnages;
- HC16** : inférer des données implicites.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

- HL1** : préciser le rôle des indications spatiotemporelles dans certains passages;
- HL2** : s'approprier le vocabulaire propre à l'extrait étudié;
- HL3** : expliquer le sens des mots servant à préciser les émotions, les sentiments et les opinions des personnages;
- HL4** : identifier le référent des pronoms;
- HL5** : préciser le sens de certaines expressions ou phrases.

5. Contextes signifiants

- a) Lire aux élèves un extrait de roman jusqu'au moment précédant la situation finale et leur demander de composer une fin originale ou un dénouement surprenant. Comparer les propositions des élèves avec celle de l'auteur et en discuter.
- b) Tenir un journal dialogué permettant de faire le point sur leurs lectures au cours de l'année. Les élèves y consigneront des réactions personnelles, ils y feront des prédictions, ils noteront des citations intéressantes, ils approfondiront leur compréhension de l'extrait d'un roman et ils porteront des jugements sur la vraisemblance, les valeurs des personnages, etc.
- c) Lire un extrait d'un roman afin d'inciter la lecture de l'œuvre complète.
- d) En équipe, lire un extrait de différents romans du même auteur afin de d'apprécier son style.
- e) Lire un extrait de roman avec l'intention de créer un scénario ou un dialogue oral qui sera joué devant le public (Voir le feuillet portant sur *Dialogue écrit*).

6. Suggestions d'activités

- a) Créer un cercle littéraire où les élèves auront la chance de s'approprier davantage l'œuvre, de discuter de leurs difficultés de compréhension, de valoriser le plaisir de lire et d'encourager les autres à découvrir leurs coups de cœur;
- b) Monter des dossiers informatifs sur différents aspects du récit; situer les contextes historiques et sociaux des récits.
- c) S'informer sur les coutumes et les modes de vie présentés.
- d) Construire un organigramme illustrant la dynamique entre les personnages et dégager les valeurs qu'ils véhiculent.
- e) Donner son point de vue sur les valeurs véhiculées par les personnages et le narrateur; questionner et comprendre les enjeux de ces valeurs et prendre position.
- f) Faire une recherche approfondie sur l'auteur de l'extrait de roman lu et sur son époque.

7. Ressources

- a) PROVOST, Michelle, *De la lecture à la culture*, sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire, Services documentaires multimédia inc., 1995, 188 p.
- b) LAURIN, Michel, *Anthologie littéraire de 1850 à aujourd'hui*, Groupe Beauchemin Éditeur ltée, 2001, 272 p.
- c) *Textes choisis*, auteurs marquants de la littérature canadienne et française, Anthologies préparées par le Protocole de l'Ouest et du Nord canadien, 2004.)
- d) ALBERT, Anne et Annick VANBRUGGHE. Collection *Cinq Saisons*, Éditions d'Acadie.
- e) BOUCHER, Anne-Marie et Arlette Pilote, (sous la dir.). *La culture en classe de français*, publications Québec français, 2006.
- f) Divers palmarès disponibles : Communication-jeunesse et autres.
- g) LENTZ, F. et H. ROY. *Présence de Gabrielle Roy : Un outil pédagogique*, Winnipeg, Éducation, 2006.

**Objet d'apprentissage ESSENTIEL en compréhension écrite
(CÉ)**

ARTICLE DE REVUE

6.4 ARTICLE DE REVUE

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Compréhension écrite

1. Description

L'article de revue fournit de l'information sur des sujets aussi variés que la science, l'économie, le sport ou la société en changement. Il aborde, de façon objective, un sujet généralement complexe et présente des faits, des exemples, des statistiques, etc. qui fournissent aux destinataires de l'information riche et variée. Les textes présentés en salle de classe peuvent être tirés de différents types de revues, d'intérêt général ou spécialisé.

La lecture de textes d'articles de revues est extrêmement importante, car elle permet aux élèves de développer et de pratiquer leurs stratégies de compréhension en lecture. En apprenant à lire de façon plus efficace sur des sujets variés, les élèves augmentent leurs chances de succès, non seulement en français, mais dans toutes les matières au programme.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **comprendre une information nouvelle ou la transmettre** avec clarté et cohérence.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève manifeste sa compréhension d'un article de revue en relevant, à l'aide de questions, quelques idées essentielles du texte. À partir d'un choix, il précise le rôle de quelques éléments visuels utilisés et fait des liens entre le texte et les images. Il dégage la structure du texte et relève quelques éléments qui assurent la cohérence. Il repère quelques mots nouveaux et, à l'aide d'outils de référence, est capable d'en expliquer le sens. À partir de suggestions, il met en œuvre certaines stratégies de compréhension.	L'élève manifeste sa compréhension d'un article de revue en relevant l'information essentielle du texte. À partir d'un choix, il précise le rôle des éléments visuels utilisés et fait des liens entre le texte et les images. Il dégage la structure du texte et relève quelques éléments qui assurent la cohérence. Il repère quelques mots nouveaux et, à l'aide d'outils de référence, est capable d'en expliquer le sens. À partir de suggestions, il choisit certaines stratégies de compréhension appropriées.	L'élève manifeste sa compréhension d'articles de revues en relevant l'information explicite et implicite essentielle du texte. Il précise le rôle des éléments visuels utilisés et décrit la relation texte/image. Il dégage la structure du texte et relève les éléments qui assurent la cohérence du texte. Il repère les mots nouveaux et le vocabulaire propre au sujet abordé et est capable d'en expliquer le sens en faisant appel à la stratégie appropriée. Il justifie les stratégies de compréhension utilisées.	L'élève manifeste sa compréhension d'articles de revues en relevant l'information explicite et implicite du texte. Il témoigne de son appréciation des éléments visuels et juge la relation texte/image. Il dégage la structure du texte et relève les éléments qui assurent la cohérence du texte. Il explicite le sens des mots nouveaux et du vocabulaire propre au sujet abordé. Il justifie les stratégies de compréhension utilisées.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : consulter des ouvrages de référence;

HG2 : utiliser une gamme de stratégies de lecture (survol, intention de lecture, prédiction, activation des connaissances antérieures, organisation de l'information à l'aide de schémas ou d'organismes graphiques, etc.);

HG3 : discuter de l'efficacité de ses stratégies de compréhension en lecture.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : identifier l'intention de communication;

HC2 : repérer les différentes sources utilisées par l'auteur;

HC3 : répondre aux questions qui? quoi? quand? où? comment? pourquoi?;

HC4 : distinguer l'information principale de l'information secondaire;

HC5 : dégager la structure de l'article de revue;

HC6 : déterminer la provenance de l'article;

HC7 : identifier les destinataires;

HC8 : dégager le point de vue de l'auteur;

HC9 : préciser le rôle du titre, du sous-titre, du chapeau, des intertitres, des mots en caractères gras, etc.;

HC10 : distinguer l'objectivité de la subjectivité;

HC11 : commenter la relation texte/image;

HC12 : distinguer les différents types d'information (faits, statistiques, exemples, etc.).

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : préciser le rôle de certaines propositions (incise, relative, conjonctive);

HL2 : relever les mots ou expressions qui expriment l'objectivité (noms communs, pronoms et déterminants de la 3^e personne, adjectifs neutres qui précisent l'information);

HL3 : préciser le rôle des verbes impersonnels;

HL4 : justifier le rôle des marqueurs de relation;

HL5 : indiquer le sens de certains préfixes et suffixes;

HL6 : relever les nuances apportées par le recours aux temps et aux modes verbaux;

HL7 : repérer les éléments qui assurent une meilleure compréhension du texte (reformulation, définitions, explications, périphrases, etc.);

HL8 : repérer les éléments qui assurent la cohérence du texte (la répétition de l'information essentielle, la progression par l'ajout d'information nouvelle, l'articulation par l'emploi de marqueurs de relation);

HL9 : expliquer le rôle de certains signes de ponctuation (guillemets, deux points, etc.);

HL10 : expliquer le sens des mots et des expressions propres au sujet abordé.

5. Contextes signifiants

- a) Préparer des projets interdisciplinaires qui nécessitent la consultation de plusieurs articles de revues et qui invitent aussi à la concertation entre collègues de différentes matières (projet de sciences, de formation personnelle et sociale, etc.).
- b) Participer, quelques fois par mois tout au long de l'année, à un forum de discussion sur des articles de revues autour d'un sujet pertinent, en préparant des questions de compréhension de différents niveaux pour les autres élèves de la salle de classe et en se préparant à répondre aux questions de ses pairs.

6. Suggestions d'activités

- a) Inviter les élèves à lire quelques articles avant de faire écrire une lettre d'opinion, de faire préparer un bulletin de nouvelles ou un exposé argumenté qui leur permettront de nourrir les réflexions et de développer davantage leur sujet.
- b) Proposer aux élèves de choisir des articles de revues qui traitent du même sujet, mais qui développent des aspects différents, et de faire une mise en commun de l'information.
- c) Demander aux élèves de trouver deux textes sur le même sujet mais destinés à des publics différents. Faire comparer les similitudes et les différences et faire apprécier les éléments qui assurent une meilleure compréhension des textes.
- d) Tenir une discussion ou une table ronde après la lecture d'un article de revue.

7. Ressources

- a) GIASSON, Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique*, Boucherville, éditions Gaëtan Morin, 2003.
- b) Revues qui s'adressent aux adolescents (Québec Science, Phosphore, Sélection du Reader's Digest).
- c) Références sur les stratégies de compréhension de lecture.

Objet d'apprentissage ESSENTIEL en production orale (PO)
CHRONIQUE CULTURELLE

6.5 CHRONIQUE CULTURELLE

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Production orale

1. Description

De nombreuses stations de radio et de télévision disposent d'un chroniqueur culturel attitré. Le chroniqueur a pour mission de couvrir l'actualité culturelle en présentant aux auditeurs la programmation à venir dans le domaine des arts et des spectacles (films, expositions, concerts, représentations théâtrales, parution de livres ou de disques), en diffusant des extraits d'entrevues d'artistes ou en rendant compte de façon critique des événements culturels auxquels il a assisté ou encore des productions culturelles qu'il a découvertes en primeur (livres, disques, films). C'est cette dernière dimension critique qui est retenue dans le cadre de l'exploitation de cet objet inscrit sous l'intention de communication « convaincre ».

L'élève qui présentera sa chronique culturelle en direct devant la salle de classe ou par le biais d'un enregistrement sonore ou vidéo devra à la fois fournir une série d'indications précises à propos de la production culturelle ou de l'événement traité et faire part de son appréciation en se fondant sur des arguments convaincants.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général

L'élève doit pouvoir **convaincre** un public cible de la valeur d'un produit (culturel ou autre) ou du bien-fondé d'une opinion en s'appuyant sur des arguments solides et clairement énoncés.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève fournit de façon succincte, dans un langage clair et adapté à son public, les informations indispensables. Il fait part de son appréciation personnelle.	L'élève fournit de façon succincte, dans un langage clair et adapté à son public, les informations indispensables. Il fait part de son appréciation personnelle en fondant son avis sur un élément précis.	L'élève fournit de façon succincte, dans un langage clair et adapté à son public, les informations indispensables. Il fait part de son appréciation personnelle en fondant son avis sur deux éléments précis (ex. pour un livre : intrigue, personnages; pour un disque : paroles, musique; pour une pièce de théâtre : jeu des comédiens, décor). Il établit un contact visuel avec son auditoire.	L'élève fournit de façon succincte, dans un langage clair et adapté à son public, les informations indispensables. Il fait part de son appréciation personnelle en fondant son avis sur trois éléments précis ou plus. L'élève nuance son jugement en tenant compte des attentes d'une partie du public qui pourrait avoir d'autres goûts que les siens. Il fait des liens intéressants avec des événements culturels antérieurs. Il maintient un contact visuel avec son auditoire et s'adapte, au besoin, à ses réactions.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : manifester sa compréhension et son appréciation de chroniques culturelles entendues ou visionnées;

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : présenter des propos clairs et pertinents;

HC2 : choisir un ton approprié;

HC3 : utiliser avantageusement les éléments prosodiques (intonation, débit, volume de la voix, etc.) de façon à soutenir son propos et à maintenir l'intérêt;

HC4 : recourir à des indices non verbaux pour intéresser l'auditoire (regard, gestes, attitudes, support visuel, etc.);

HC5 : établir un contact visuel avec les auditeurs;

HC6 : employer de façon appropriée des formules d'introduction et de conclusion;

HC7 : adopter un point de vue et le justifier;

HC8 : sélectionner les arguments qui serviront à convaincre l'auditoire;

HC9 : utiliser la réfutation ou la démonstration pour faire valoir son point de vue;

HC10 : recourir à diverses figures d'argumentation susceptibles d'influencer l'auditoire (l'amplification, l'anticipation, la citation, l'hypothèse, l'interpellation, l'interrogation, l'ironie et le paradoxe);

HC11 : s'adapter, au besoin, à la réaction des auditeurs.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : utiliser de façon judicieuse le lexique de l'appréciation;

HL2 : utiliser de façon judicieuse les organisateurs textuels nécessaires pour indiquer les différentes parties de sa chronique.

5. Contextes signifiants

- a) Chaque semaine ou quinzaine, certains élèves jouent le rôle de chroniqueur culturel et présentent aux élèves de la classe une chronique en lien avec l'actualité culturelle de la région.
- b) Les chroniques culturelles préparées par les élèves à la suite de leur participation à un événement culturel sont diffusées à la radio scolaire ou à la radio communautaire.
- c) Lors d'un rassemblement culturel d'envergure, (Festival Northrup Frye, Semaine provinciale de la fierté française, Salon du livre, etc.) chaque équipe d'élèves participe à une activité différente et rédige par la suite une chronique culturelle pour l'ensemble des élèves.
- d) Créer une rubrique « *Nous avons vu pour vous* » dans le journal des élèves ou dans le site de l'école pour informer les élèves sur les films en français ou les pièces de théâtre à l'affiche dans la région.

6. Suggestions d'activités

- a) Demander aux élèves d'enregistrer une conversation sur cassette audio afin de pouvoir faire un retour sur leurs points forts et sur les améliorations qu'ils doivent apporter avant de livrer une chronique culturelle.
- b) Faire dresser la liste des émissions de radio et de télévision qui contiennent des chroniques culturelles et afficher cette liste en salle de classe;
- c) Faire écouter des extraits d'émissions radiophoniques et télévisées afin d'analyser le registre, le ton et le lexique utilisés selon les contextes et les sujets traités.
- d) À l'aide de dictionnaires variés (visuels, cooccurrences, d'usage, électronique, etc.), créer ensemble un répertoire de mots (noms, verbes, adjectifs) et d'expressions qui surgissent souvent dans les chroniques culturelles et le rendre disponible pour tous. S'amuser à inventer des jeux et des petits concours pour apprendre et mémoriser ce vocabulaire afin qu'il soit automatisé et puisse être utilisé spontanément lors de la chronique culturelle et en d'autres occasions.
- e) Organiser une rencontre avec un journaliste local qui est chroniqueur culturel.
- f) Dresser le palmarès des meilleurs films ou disques de l'année à partir des chroniques culturelles produites en équipes.
- g) Produire une chronique sur un événement auquel un des élèves de la classe participe. (chorale, orchestre d'harmonie, exposition d'œuvres d'élèves, etc.)

7. Ressources

- a) DOLZ, Joaquim et Bernard SCNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF Éditeur, 2002.
- b) MIYATA, Cathy. *L'Art de communiquer oralement*, Chenelière/McGraw-Hill, 2004.
- c) CHARTRAND, Suzanne. *Apprendre à argumenter, 5^e secondaire*, ERPI, 2001.
- d) LAFONTAINE, Lyzanne. *Enseigner l'oral au secondaire*, Chenelière Éducation, 2006.
- e) Sites des émissions « Je l'ai vu à la radio », « La librairie francophone », Radio-Canada.
- f) Le site www.aaapnb.ca
- g) Le site <http://www.radio-canada.ca/regions/atlantique/Calendrier/index.asp>
- h) Contacts à établir avec les centres culturels locaux.
- i) Trousse de communication orale CMEC 2008.

**Objet d'apprentissage ESSENTIEL en communication orale
(CO)
AU CHOIX**

6.5 OBJET AU CHOIX

Objet d'apprentissage ESSENTIEL Communication orale

1. Description

L'objet d'apprentissage peut être choisi dans la liste des différents objets présentés dans le tableau sous les différentes composantes (voir page 5), tout en respectant la structure qui le caractérise. Si l'objet est littéraire, l'accent sera mis sur la compréhension du récit et sur les techniques du présentateur pour le rendre captivant. Si l'objet est d'usage courant, l'accent sera mis sur l'essentiel de l'information et sur les techniques du présentateur afin de capter l'intérêt du destinataire. L'élève identifiera les éléments essentiels en lien avec l'objet de la communication orale en utilisant ses stratégies d'écoute.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général (selon l'objet choisi):

L'élève doit pouvoir **raconter** un récit court, de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** des textes littéraires. \ L'élève doit pouvoir **comprendre une information nouvelle ou la transmettre** avec clarté et cohérence.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève manifeste sa compréhension d'un objet et, à l'aide de questions, distingue l'information principale de l'information secondaire. À l'aide de questions, il cerne les informations de différentes natures. À partir d'informations fournies, il dégage les différentes parties de l'objet. Il explique le sens de certains mots en ayant recours à des stratégies. Il répond à des questions portant sur des éléments explicites de l'objet.	L'élève manifeste sa compréhension de l'objet en résumant l'essentiel des propos et en cernant la plupart des informations de différentes natures. Il repère la structure de l'objet. Il explique le sens de quelques mots se rapportant à l'idée principale en ayant recours à des stratégies. Il répond à des questions portant sur des éléments explicites de l'objet.	L'élève manifeste sa compréhension de l'objet en résumant l'essentiel des propos et en cernant les informations de différentes natures. Il repère la structure de l'objet. Il explique le sens de certains mots en tenant compte du contexte. Il dégage les différents moyens mis en œuvre par le présentateur pour susciter l'intérêt. Il réagit au sujet en établissant des liens avec ses connaissances, ses expériences et ses lectures.	L'élève manifeste sa compréhension de l'objet en résumant l'essentiel des propos et en cernant les informations de différentes natures. Il repère la structure de l'objet. Il explique le sens de certains mots en contexte et porte un jugement sur le point de vue adopté par le présentateur. Il juge de la pertinence des moyens mis en œuvre par le présentateur pour susciter l'intérêt. Il commente le traitement du sujet et établit des liens avec ses connaissances, ses expériences et ses lectures.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : sélectionner l'information pertinente et essentielle;

HG2 : faire preuve de jugement critique.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

- HC1** : identifier l'intention de communication;
- HC2** : repérer les différentes sources utilisées par l'auteur, s'il y a lieu;
- HC3** : répondre aux questions qui? quoi? quand? où? comment? pourquoi?;
- HC4** : distinguer l'information principale de l'information secondaire;
- HC5** : dégager la structure de l'objet;
- HC6** : dégager le point de vue de l'auteur;
- HC7** : distinguer l'objectivité de la subjectivité dans un texte d'usage courant;
- HC8** : préciser le ton utilisé;
- HC9** : relever les différents moyens mis en œuvre par le présentateur pour susciter l'intérêt et juger de leur pertinence;
- HC10** : relever les registres de langue;
- HC11** : apprécier le rôle des éléments prosodiques (l'intonation, le débit, le rythme, etc.).

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

- HL1** : repérer les éléments qui assurent une meilleure compréhension de la présentation (reformulation, définitions, explications, périphrases, marqueurs de relation, etc.);
- HL2** : expliquer le sens de certains mots et de certaines expressions.
- HL3** : ressortir et justifier les temps du passé utilisés pour raconter, s'il y a lieu;
- HL4** : expliquer l'effet des principales figures de style (comparaison, métaphore, antithèse, énumération, répétition, ellipse, inversion, apostrophe, onomatopée, personnification);

5. Contextes signifiants

- a) Lors de la production orale effectuée par le groupe-classe, inviter les élèves à faire part de leur appréciation.
- b) Écouter un extrait de roman afin de préparer les élèves à la visite d'un auteur.
- c) Pour mieux préparer les élèves à un événement d'envergure à l'école, faire visionner un reportage et préparer une discussion sur le sujet (Semaine de la sensibilisation pour contrer la violence, Projet sur l'environnement, etc.);
- d) Écouter deux présentations de sources différentes afin de comparer le traitement du sujet.

6. Suggestions d'activités

- a) Au choix selon l'objet travaillé. (en parler lors de la formation)

7. Ressources

- a) Survol, Français, cours théorique, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2000, p. 20 à 31;
- b) ALBERT, Anne et Annick Vanbrugghe, Équinoxe, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, p. 297 à 308 qui proposent des textes et des activités autour du reportage;
- c) Le site <http://archives.radio-canada.ca> pour consultation;
- d) Le site <https://curio.ca/fr/>.

7. OBJETS D'APPRENTISSAGE FACULTATIFS EN 11^e ANNÉE

Écriture	Lecture	Communication orale	
PÉ	CÉ	PO	CO
<ul style="list-style-type: none"> • Note critique de lecture (C)* • Article de revue à visée explicative (C) • Dialogue écrit (L)* 	<ul style="list-style-type: none"> • Pièce de théâtre (L) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reportage (C) • Dialogue oral (L) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sans objet

Légende : *(L) = texte littéraire (C) = texte courant

Note explicative :

Les « objets facultatifs » prescrits au programme d'études sont des objets d'apprentissage qui peuvent être enseignés au choix. Il revient donc à l'enseignant de sélectionner parmi les objets facultatifs celui ou ceux qui saura/sauront le plus stimuler la motivation des élèves à poursuivre leurs apprentissages. Il serait avantageux de permettre aux élèves de participer au choix de l'objet facultatif qui sera à l'étude puisque cette participation pourrait avoir une incidence positive sur leur motivation.

Quant à l'évaluation de ces objets d'apprentissage facultatifs, il revient à l'enseignant de déterminer si l'exploitation de l'objet à l'étude visera :

- uniquement à faire état des progrès des élèves par l'entremise de l'évaluation formative;
- ou encore, de poursuivre l'évaluation dans le but d'attester ou de reconnaître la maîtrise des contenus d'apprentissage réalisés par l'élève en procédant à une évaluation sommative.

Ces évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, peuvent porter sur une ou plusieurs composantes soit en :

- communication orale : en compréhension orale (CO) ou en production orale (PO);
- lecture : en compréhension écrite (CÉ);
- écriture : en production écrite (PÉ).

Objet d'apprentissage FACULTATIF en production écrite (PÉ)
NOTE CRITIQUE DE LECTURE

7.1 NOTE CRITIQUE DE LECTURE

Objet d'apprentissage FACULTATIF Production écrite

1. Description

Composée d'une partie informative, d'une partie narrative et d'une partie argumentative, la note critique de lecture se retrouve dans la presse, dans des revues ou encore dans des sites spécialisés. À la suite de la lecture d'une œuvre, dont il fournit les références précises, l'élève livre dans un texte relativement court quelques éléments permettant de situer le thème traité et les éléments de base de l'intrigue sans toutefois dévoiler la fin. Il fait part, également, d'un avis personnel à propos de différentes composantes de l'œuvre (qualité du traitement de l'intrigue et du thème, style de l'auteur, valeurs défendues...) et recommande ou non la lecture de l'œuvre.

Ce genre de texte permet de travailler à la fois des compétences liées à la lecture, à la prise de notes, à l'écriture et à l'appréciation. Le travail sur la note critique aide l'élève à affiner son jugement et à prendre distance par rapport à ses lectures. De plus, ce type de texte sensibilise l'élève au fonctionnement de l'institution littéraire et du « marché du livre ».

L'élève de 11^e année devrait pouvoir écrire une note critique de lecture de 350 mots.

Cette suggestion permet de fixer des paramètres pour la réalisation des productions et ne veut en aucun cas brimer l'inspiration de l'élève ni le limiter.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **convaincre** un public cible de la valeur d'un produit (culturel ou autre) ou du bien-fondé d'une opinion en s'appuyant sur des arguments solides et clairement énoncés.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève rédige une note critique de lecture qui résume l'intrigue sans en dévoiler la fin. Il présente les personnages principaux et les thèmes principaux sont relevés. Il donne une appréciation personnelle du texte à propos d'au moins une de ses composantes, justifie son opinion et incite ou décourage le lecteur à lire le texte selon l'opinion émise. Sa note comprend aussi les références précises de l'ouvrage lu.	L'élève rédige une note critique de lecture qui résume bien l'intrigue sans en dévoiler la fin. Il présente les personnages principaux de façon succincte et les thèmes principaux sont présentés. Il donne une appréciation personnelle du texte à propos d'au moins deux de ses composantes, justifie son opinion et incite ou décourage le lecteur à lire le texte selon l'opinion émise. Sa note comprend aussi les références précises de l'ouvrage lu.	L'élève rédige une note critique de lecture qui résume bien l'intrigue sans en dévoiler la fin. Il présente les personnages principaux de façon succincte mais pertinente et les thèmes principaux sont bien présentés. Il donne une appréciation personnelle du texte à propos d'au moins deux de ses composantes, justifie son opinion et incite ou décourage le lecteur à lire le texte selon l'opinion émise. Sa note comprend aussi les références précises de l'ouvrage lu.	L'élève rédige une note critique de lecture qui résume bien l'intrigue sans en dévoiler la fin. Il présente les personnages principaux de façon succincte mais les thèmes principaux sont présentés de façon intéressante. Il donne une appréciation personnelle du texte à propos de plus de deux composantes, justifie son opinion et incite ou décourage le lecteur à lire le texte selon l'opinion émise. Sa note comprend aussi les références précises de l'ouvrage lu. Il compare cette lecture à d'autres et présente de l'information pertinente à propos de l'auteur et du contexte de création de l'œuvre. Il commente les valeurs.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser au besoin les technologies de l'information et de la communication pour préparer, rédiger et diffuser sa note critique;

HG2 : choisir les stratégies socio-affectives, cognitives ou métacognitives appropriées à son projet;

HG3 : garder des traces de sa lecture pour faciliter la rédaction de sa note critique;

HG4 : se constituer une liste de critères d'appréciation d'un récit de fiction;

HG5 : s'autoévaluer et porter un regard critique sur sa production et sur celles de ses pairs.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : tenir compte du manque d'information du destinataire (qui n'a pas encore lu le livre);

HC2 : résumer adéquatement l'intrigue sans toutefois en dévoiler la fin;

HC3 : fournir les références indispensables sur le livre lu (titre, auteur, maison d'édition, collection, etc.);

HC4 : sélectionner les principales caractéristiques des personnages;

HC5 : relever l'information la plus pertinente;

HC6 : faire un résumé suspensif de l'intrigue;

HC7 : relever le ou les thème(s) du récit;

HC8 : porter un jugement sur le degré de lisibilité du texte;

HC9 : donner son opinion sur les valeurs véhiculées;

HC10 : juger du degré d'originalité du texte;

HC11 : apprécier la valeur esthétique du texte.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : utiliser les procédés de persuasion;

HL2 : se servir d'adjectifs pour exprimer son appréciation;

HL3 : nuancer ses propos;

HL4 : utiliser des formules servant à interpeler le lecteur;

HL5 : utiliser les signes de ponctuation pour souligner la force de ses idées;

HL6 : utiliser la forme emphatique;

HL7 : utiliser un vocabulaire mélioratif ou péjoratif selon son intention.

5. Contextes signifiants

- a) Publier dans un recueil ou dans un site Internet des notes critiques portant sur les livres ou les bandes dessinées disponibles à la bibliothèque de l'école, du centre communautaire ou de la municipalité afin de guider le choix des autres élèves.
- b) Contribuer à une rubrique « Nous avons lu pour vous » dans un journal ou sur un site Web.
- c) Échanger avec les élèves d'une classe d'une autre communauté ou d'un autre pays, les notes critiques des livres les plus populaires auprès des élèves. Se servir de la liste reçue pour découvrir des nouveautés ou alimenter des cercles de lecture.

6. Suggestions d'activités

- a) Activité de tri de textes à partir de 4^e de couverture.
- b) Repérer les lieux de diffusion des notes critiques de lecture (journaux, revues, sites Internet).
- c) Lecture de catalogues de maisons d'éditions ou de libraires, ou encore de feuillets de publicité, de rubriques dans les journaux.
- d) À partir d'un débat oral autour de l'appréciation d'un extrait de roman, dresser la liste de critères d'appréciation d'un texte de fiction.
- e) Mener une enquête auprès de jeunes et d'adultes afin de connaître les éléments qui déterminent leurs choix de lecture;
- f) Organiser une rencontre avec un critique littéraire qui collabore au journal local ou régional.
- g) Construire un portfolio des romans lus et le rendre disponible à la bibliothèque de la classe ou de l'école.
- h) Rassembler des articles qui motiveront les autres élèves de la classe à lire certains livres ou encore qui les aideront à mieux comprendre et à apprécier ceux à l'étude.

7. Ressources

- a) DE KONINCK, Godelieve. Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005;
- b) Le site www.radio-canada.ca/jeunesse
- c) ALBERT-WEIL, Anne et Annick VANGRUGGHE. Collection *Cinq Saisons*. (surtout les parties intitulées *As-tu lu?* et *Lus pour toi*.)
- d) Trousse de formation sur les stratégies en lecture et en écriture, CMEC, 2008.

Objet d'apprentissage FACULTATIF en production écrite (PÉ)
ARTICLE DE REVUE À VISÉE EXPLICATIVE

7.2 ARTICLE DE REVUE À VISÉE EXPLICATIVE

Objet d'apprentissage FACULTATIF
Production écrite

1. Description

L'article de revue à visée explicative fournit de l'information sur des sujets aussi variés que la science, l'économie, le sport ou la société en changement. Il aborde, de façon objective, un sujet généralement complexe et présente des faits, des exemples, des statistiques, etc. qui fournissent aux destinataires de l'information riche et variée. Les textes présentés en salle de classe peuvent être tirés de différents types de revues, qu'elles soient d'intérêt général ou spécialisées. Cet objet est un moyen intéressant de faire des liens avec les autres matières, car on sait qu'un sujet sur lequel on peut écrire clairement est un sujet que l'on comprend bien.

L'élève de 11^e année devrait pouvoir écrire un article de revue à visée explicative de 350 mots.

Cette suggestion permet de fixer des paramètres pour la réalisation des productions et ne veut en aucun cas brimer l'inspiration de l'élève ni le limiter.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **comprendre une information nouvelle ou la transmettre** à l'oral et à l'écrit avec clarté et cohérence.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève rédige un article de revue contenant des explications sur un sujet. Il exploite la relation texte/image. Il structure son texte. Il utilise un vocabulaire courant mais standard.	L'élève rédige un article de revue contenant des explications sur un sujet bien précisé. Il exploite la relation texte/image. Il structure son texte et en assure la cohérence. Il utilise le vocabulaire propre au sujet abordé. Il assure la progression de l'information.	L'élève rédige un article de revue contenant des explications intéressantes sur un sujet bien précisé. Il exploite la relation texte/image. Il structure son texte et en assure la cohérence. Il utilise le vocabulaire propre au sujet abordé. Il maintient l'intérêt en assurant une progression dans le dévoilement de l'information.	L'élève rédige un article de revue clair et captivant contenant des explications intéressantes sur un sujet bien précisé. Il exploite la relation texte/image. Il structure son texte et en assure la cohérence. Il utilise un vocabulaire riche, propre au sujet abordé. Il maintient l'intérêt en assurant une progression dans le dévoilement de l'information.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : consulter des ouvrages de références;

HG2 : utiliser les techniques de l'information et de la communication pour réaliser son projet;

HG3 : choisir les stratégies socio-affectives, cognitives ou métacognitives appropriées à son projet;

HG4 : démontrer sa compréhension de diverses matières à l'écrit.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : adapter son texte aux destinataires;

HC2 : consulter différentes sources d'information pour trouver l'information pertinente;

HC3 : préciser les différentes sources d'information utilisées;

HC4 : structurer l'article de revue à visée explicative (questionnement, explication et conclusion);

HC5 : se servir du titre, du sous-titre, du chapeau, des intertitres, des caractéristiques de la police;

HC6 : communiquer l'information de façon objective;

HC7 : insérer et commenter au besoin un tableau, un schéma, une image, etc.;

HC8 : avoir recours à différents types d'information (faits, statistiques, exemples, etc.).

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : utiliser divers types de propositions (relative, complétive et circonstancielle);

HL2 : utiliser les mots ou expressions qui expriment l'objectivité (noms communs, pronoms et déterminants de la 3^e personne, adjectifs neutres qui précisent l'information);

HL3 : recourir aux verbes impersonnels;

HL4 : recourir aux temps et aux modes verbaux qui servent à expliquer (indicatif présent et passé composé et participe passé employé seul) ;

HL5 : se servir de la reformulation, de la définition, de l'énumération, de l'exemple, de la comparaison, de la périphrase, de l'apposition, etc. pour soutenir l'explication;

HL6 : assurer la cohérence du texte par divers moyens : la répétition de l'information essentielle, la progression par l'ajout d'information nouvelle, l'articulation par l'emploi de marqueurs de relation;

HL7 : utiliser des adjectifs classifiant;

HL8 : utiliser le vocabulaire et les expressions propres au sujet choisi.

5. Contextes signifiants

a) Inviter les élèves à déposer dans une boîte, les questions qu'ils se posent et qui sont en lien avec différents domaines. Les autres élèves de la classe relèveront le défi de répondre à la question dans un article de revue à visée explicative qui sera remis à l'élève qui a posé la question;

b) Rédiger un article de revue servant à expliquer un phénomène scientifique ou social et le partager avec les autres élèves au moment de faire la révision en vue d'un examen;

c) Créer ou contribuer à une revue de vulgarisation scientifique ou autre à l'intention de jeunes lecteurs.

d) Préparer un feuillet pour accompagner un projet d'expo-science.

6. Suggestions d'activités

- a) Rassembler différents types de revues ou de magazines et y repérer les articles à visée explicative.
- b) En lien avec l'éducation physique, composer un article décrivant une activité physique spécifique ou un sport (expédition de canotage, hébertisme aérien, vélo de montagne) et en expliquer les bienfaits.
- c) Rédiger un article sur un aspect de l'environnement qui touche particulièrement votre région et le proposer au journal de l'école ou au journal local.
- d) Expliquer le fonctionnement d'un appareil électronique.

7. Ressources

- a) GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 2003.
- b) Les revues qui s'adressent aux adolescents : *Québec Science*, *Phosphore*, *Sélection du Reader's Digest*, *Vélo Mag*, etc.
- c) Le site www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/index.html propose des stratégies d'écriture.
- d) Le site http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/exercices_lecture.html?sect=Exercices propose de nombreux exercices pouvant aider les élèves.
- e) DE KONINCK, Godeliève. *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2005.
- f) Le site <http://www.education.gov.ab.ca> offre une banque de stratégies d'écriture pour un enseignement explicite 6-12 années.
- g) Trousse du CMEC.

Objet d'apprentissage FACULTATIF en production écrite (PÉ)
DIALOGUE ÉCRIT

7.3 DIALOGUE ÉCRIT

Objet d'apprentissage FACULTATIF Production écrite

1. Description

La pièce de théâtre, tout comme le roman, est d'envergure trop importante pour que l'on puisse demander à l'élève d'en composer une en entier. Cependant, il reste qu'apprendre à concevoir et à élaborer une scène de théâtre, un scénario de film ou de vidéoclip, un dialogue ou même un monologue a son intérêt et son importance. En rédigeant un dialogue, dans le but de le réciter, l'élève prendra conscience de la dynamique des répliques, de l'importance du ton et du choix de registre approprié à divers personnages ou à des situations particulières. Il apprendra à condenser les échanges entre les personnages de façon à fournir le plus d'information possible en peu de lignes et en faisant avancer le récit tout en demeurant aussi naturel que possible.

Bien que le langage gestuel, le langage scénographique et le langage musical aient toujours une grande importance lors de la production d'une scène de théâtre, il est entendu qu'en tant que composantes du programme de français, ceux-ci seront secondaires par rapport au langage verbal que nous cherchons à développer.

L'élève de 11^e année devrait pouvoir écrire un dialogue de 350 mots.

Cette suggestion permet de fixer des paramètres pour la réalisation des productions et ne veut en aucun cas brimer l'inspiration de l'élève ni le limiter.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **raconter** un conte, une nouvelle ou un autre récit, de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** des textes littéraires.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève rédige un dialogue dans le but éventuel de le réciter devant un auditoire. Le dialogue fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est parfois percevable à travers sa façon de s'exprimer. La langue est claire, juste et appropriée et se limite au vocabulaire courant.	L'élève rédige un dialogue dans le but éventuel de le réciter devant un auditoire. Le dialogue fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle.	L'élève rédige un dialogue dans le but éventuel de le réciter devant un auditoire. Le dialogue est naturel et authentique et fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle.	L'élève rédige un dialogue original dans le but éventuel de le réciter devant un auditoire. Le dialogue est naturel et authentique et fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser des technologies de l'information et de la communication pour préparer, rédiger et diffuser ses productions;

HG2 : s'autoévaluer et porter un regard critique sur ses productions;

HG3 : contribuer à la vitalité de sa culture en créant et en diffusant des textes littéraires.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : créer des personnages qui exercent la fonction de héros, d'opposant ou d'allié;

HC2 : développer les aspects physiques et psychologiques des personnages et établir leur statut social ainsi que leurs relations avec les autres personnages;

HC3 : créer les didascalies afin de faciliter la compréhension et la mise en scène;

- HC4** : rendre de façon crédible les alliances et les discordes entre les personnages;
- HC5** : choisir un genre (tragédie, drame ou comédie) et le maintenir tout au long du texte;
- HC6** : représenter le quotidien de façon réaliste dans un texte;
- HC7** : utiliser une variété de procédés comiques (exagérations, insultes, jeux de mots, quiproquos, noms ridicules, langue grandiloquente dans un contexte inapproprié, etc.) dans le texte comique;
- HC8** : composer un dialogue intéressant dont le ton et le registre de langue sont appropriés au personnage et à la situation;
- HC9** : faire avancer l'action, la discussion ou la réflexion à l'intérieur de son dialogue;

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

- HL1** : utiliser un vocabulaire riche qui permette de dévoiler la personnalité du personnage qui parle;
- HL2** : utiliser le vocabulaire des émotions afin de dévoiler les états d'âme des personnages;
- HL3** : utiliser les temps passés (imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur) pour cerner le passé des personnages;
- HL4** : utiliser des expressions de temps pour signaler le passé des personnages ainsi que les événements ultérieurs au texte.

5. Contextes signifiants

- Dramatiser un roman : en lire des extraits à haute voix; réaliser un montage sonore; jouer une scène ou transformer le récit en scénario de film qu'on enregistrera ou en pièce de théâtre qu'on jouera devant un public.
- Créer un vidéoclip sur un sujet en lien avec le monde du théâtre ou du cinéma qui sera présenté durant la Semaine provinciale de la fierté française.
- En s'inspirant de pièces comme *L'avare*, *Le malade imaginaire* ou encore *Séraphin*, créer, à partir d'un type de personne que l'on déteste, un personnage dont les torts seront grossis et exagérés jusqu'à en devenir comique. Par la suite, le faire jouer aux côtés d'un personnage plus raisonnable qui soulignera le ridicule de son comportement.
- Sortir un grand nombre de pièces de théâtre de la bibliothèque et en lire seulement l'élément déclencheur. Choisir le plus intéressant et imaginer la crise, (un groupe) l'apogée, (un autre groupe) et le dénouement (un autre groupe). Lire ensuite la suite de la pièce originale et la comparer à la création des élèves de la classe à divers points de vue.

6. Suggestions d'activités

- a) Écrire quelques répliques pouvant suivre une scène tirée d'un texte théâtral en respectant la situation d'énonciation, le profil des personnages et les relations entre eux.
- b) Faire lire à haute voix certains passages d'un roman afin d'en faire une mise en scène par la suite.
- c) Rédiger la scène finale d'une comédie dont vous avez lu des extraits en classe en respectant le registre comique et en utilisant divers procédés comiques de mots, de gestes et de situations. Respecter la mise en page du texte théâtral et ajouter les didascalies qui conviennent.
- d) Créer un dialogue en mettant en scène des personnages de l'histoire (Wolfe et Montcalm, Louis J. Robichaud, Samuel de Champlain, Pierre Le moyne d'Iberville, Jackie Vautour, Beausoleil Broussard, etc.).
- e) Créer le dialogue d'un extrait de bande dessinée dont le contenu des bulles aura été enlevé.
- f) Créer une bande dessinée.
- g) Assister à un tournage de film ou à un atelier de bandes dessinées ou de dessins animés.
- h) Préparer une audition pour un rôle convoité.
- i) Exercices de lecture à haute voix (individuel ou choral) de textes de théâtre variés où un élève ou un groupe d'élèves lit les répliques d'un personnage avec la diction, l'intonation et l'expression appropriées.
- j) En dyades, les élèves pratiquent la lecture de différents dialogues qu'ils présentent ensuite devant les élèves de la classe qui, à l'aide d'une grille, font une critique constructive de chaque prestation.

7. Ressources

- a) *Intermède*, p. 15 à 189.
- b) *Répertoires, Français, 4^e et 5^e secondaire*, Éditions Grand Duc-HRW, 2001.
- c) *Théâtre Action, trousse d'expression dramatique. Répertoire d'exercices d'expression dramatique et Brisez la glace! Organisation d'une ligue d'improvisation*, Vanier, 2000. Disponible auprès du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- d) MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH, Jean-Pierre. *Entracte : jeunes... au cœur du théâtre*, Montréal, Éditions HRW, 1986.

- e) MIYATA, C. *L'art de communiquer oralement*, Montréal, La Chenelière, 2004.
- f) PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Les Éditions LOGIQUES, 1998.
- g) LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire*, La Chenelière, 2006.
- h) Le site www.cead.qc.ca

**Objet d'apprentissage FACULTATIF en compréhension écrite
(CÉ)
PIÈCE DE THÉÂTRE**

7.4 PIÈCE DE THÉÂTRE

Objet d'apprentissage FACULTATIF Compréhension écrite

1. Description

Le texte dramatique est fait pour être joué, donc vu et entendu, plutôt que lu. Composée presque entièrement de répliques qui constituent le dialogue, la pièce de théâtre met en scène des personnages qui présentent l'action, sans l'aide d'un narrateur. Des didascalies renseignent sur certains détails de la mise en scène ainsi que sur les personnages, leurs mouvements, leurs sentiments, leur appartenance sociale, etc. À la suite d'un événement déclencheur, la pièce de théâtre enclenche, le plus souvent, assez rapidement avec une crise, suivie d'un apogée auquel fera suite le dénouement. La pièce est habituellement divisée en actes et en scènes marquées par les entrées et les sorties des personnages.

Le théâtre a toujours servi de miroir à la société : la représentation d'une pièce de théâtre permet aux spectateurs de voir se dérouler sous leurs yeux le quotidien et le destin d'êtres humains aux prises avec des difficultés, des dilemmes, des aventures, des déchirements et des histoires d'amour. Le théâtre revêt un intérêt particulier pour les jeunes non seulement parce qu'il touche les grandes thématiques universelles qui les intéressent et les préoccupent, mais aussi à cause de son lien avec le cinéma, la télévision et les jeux électroniques qui tous mettent en scène, à l'aide du miracle de la technologie, la condition humaine, ses défis et ses joies.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **raconter** un conte, une nouvelle ou un autre récit, de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** des textes littéraires.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève manifeste sa compréhension d'un texte dramatique. Il reconnaît certaines caractéristiques propres à ce genre. À partir d'un choix, il associe une vision du monde au texte et certaines valeurs aux personnages. Il repère les principaux rôles joués par certains mécanismes de la langue.	L'élève manifeste sa compréhension d'un texte dramatique. Il reconnaît les principales caractéristiques propres à ce genre. Il saisit la vision du monde et les valeurs véhiculées dans le texte. Il repère les principaux rôles joués par les mécanismes de la langue.	L'élève manifeste sa compréhension d'un texte dramatique et en reconnaît les caractéristiques. Il compare sa vision du monde et ses valeurs à celles véhiculées dans le texte. Il juge de la valeur de la pièce de théâtre et des différents moyens utilisés pour susciter et maintenir l'intérêt. Il discerne le rôle joué par les mécanismes de la langue.	L'élève manifeste sa compréhension d'un texte dramatique et compare ses valeurs à celles véhiculées par les personnages. Il juge des caractéristiques propres au genre dramatique. Il apprécie les moyens mis en œuvre pour susciter l'intérêt du lecteur et le style de l'auteur. Il justifie le rôle des mécanismes de la langue.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser les stratégies cognitives et métacognitives qui assureront sa compréhension;

HG2 : manifester son appréciation des auteurs et des textes de la francophonie.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : découvrir l'époque, le contexte social ou culturel qui situent l'action et justifier son choix;

HC2 : préciser le rôle des didascalies;

HC3 : exprimer son opinion sur les personnages et comparer leurs valeurs aux siennes;

- HC4** : identifier le thème de la pièce de théâtre;
- HC5** : préciser à quelle catégorie (tragédie, comédie ou drame) appartient l'œuvre et justifier son choix;
- HC6** : identifier le personnage principal ainsi que ses opposants et ses alliés;
- HC7** : analyser la psychologie du personnage et son évolution;
- HC8** : découvrir les opinions et les jugements des différents personnages;
- HC9** : relever les indices de temps et d'espace qui situent l'action dramatique;
- HC10** : dire si les événements se sont déroulés en ordre chronologique;
- HC11** : dégager la structure du texte dramatique;
- HC12** : décrire les émotions, les sentiments, les opinions et les jugements des personnages;
- HC13** : préciser le ton utilisé par les personnages et en justifier l'emploi;
- HC14** : dire dans quelle mesure les indices non verbaux utilisés permettent une meilleure expression des émotions, des sentiments, des goûts et des opinions;
- HC15** : dégager, dans les comédies, les procédés comiques (exagérations, insultes, noms ridicules, jeux de mots, quiproquos, langue grandiloquente dans un contexte inapproprié, etc.);
- HC16** : manifester son appréciation du texte;
- HC17** : justifier l'emploi du registre de langue utilisé.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

- HL1** : relever, s'il y a lieu, les régionalismes et les archaïsmes;
- HL2** : expliquer le sens de mots ou d'expressions selon le contexte;
- HL3** : justifier le rôle joué par les mécanismes de la langue (apostrophe, proposition incise, apposition, tiret, parenthèses, points d'exclamation et d'interrogation).

5. Contextes signifiants

- a) En petits groupes, faire une recherche sur les principaux genres de théâtre (comédie, tragédie et drame), leurs caractéristiques, les auteurs marquants. Faire une présentation à tous les élèves de la classe suivie de la lecture à haute voix d'une scène typique du genre.

- b) Les élèves étudient une pièce de théâtre qui sera présentée par des professionnels au cours de l'année. Ils collaborent à la promotion de la pièce. Ils y assistent en groupe. Ils rencontrent les comédiens et le metteur en scène et discutent avec eux. Ils composent des notes critiques de lecture ou une chronique culturelle sur la pièce de théâtre et les diffusent dans le journal scolaire ou local.
- c) Dès le début de l'année et en collaboration avec les enseignants des cours d'histoire, inviter les élèves à lire une pièce de théâtre en lien avec les périodes et les événements étudiés dans le cours d'histoire. (*La Sagouine, Louis Mailloux, etc.*)
- d) Lire une pièce de théâtre en vue de la jouer devant les parents et les élèves ou encore en vue d'en produire le livret (synopsis, distribution, décor, etc.)

6. Suggestions d'activités

- a) À la suite d'une représentation théâtrale, les élèves discutent avec des comédiens ou des metteurs en scène de la thématique de la pièce, des personnages, des défis de la mise en scène, etc.
- b) Faire le procès de divers personnages.
- c) Proposer à des élèves d'ailleurs les pièces de théâtre jugées les plus intéressantes pour les jeunes et prendre connaissance d'une pièce de théâtre d'un autre pays de la francophonie.
- d) Inviter un scénariste et parler de son travail de création selon qu'il adapte un roman à la scène ou en crée un de toute pièce.
- e) Écouter une pièce de théâtre télédiffusée ou radiodiffusée et en discuter par la suite.
- f) Participer à des compétitions d'art dramatique dans la région.

7. Ressources

- a) Le service d'orientation des écoles secondaires;
- b) ALBERT, Anne et Annick VANBRUGGHE. *Intermède*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1997, p.13-188.
- c) MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH. *Entracte : jeunes... au cœur du théâtre*, Montréal, Éditions HRW, 1986.
- d) Le site www.cead.qc.ca
- e) COUTURIER, Gracia, *Un simple soldat, Évangéline deusse*, Guide de ressource du CMEC.

Objet d'apprentissage FACULTATIF en production orale (PO)
REPORTAGE

7.5 REPORTAGE

Objet d'apprentissage FACULTATIF Production orale

1. Description

Le reportage est un genre journalistique que l'on retrouve à la radio, à la télévision, dans les journaux ou dans les revues et qui traite de sujets variés tels les événements culturels, sportifs, politiques, les découvertes scientifiques, les phénomènes sociaux ou tout autre sujet d'actualité. Le reportage est très souvent le résultat de recherches ou d'enquêtes menées par un journaliste, qui privilégie la dimension humaine d'une nouvelle en donnant la parole aux témoins et aux personnes directement concernées par l'événement. C'est un genre assez complexe et particulier en ce sens qu'il s'agit en fait d'un objet que l'on prépare à l'écrit mais que l'on transmet à l'oral (écrit oralisé) d'une façon plutôt formelle et qui est entrecoupé d'interventions de témoins ou d'experts qui se prononcent sur le sujet. Il n'est donc pas rare qu'un reportage comporte une ou deux mini-entrevues.

Un reportage est souvent un compte rendu ou une description du contexte social et humain en lien avec une nouvelle rapportée ou un événement quelconque. Il tend à l'objectivité. L'auteur doit donc se garder de commenter les événements ou la situation mais cherche plutôt à faire passer son message à travers un choix judicieux d'images et de commentaires de témoins. Étant donné que faire un reportage constitue un projet d'envergure, nous recommandons que celui-ci soit entrepris en dyades ou en petites équipes.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **rendre compte** de façon précise et parfois succincte de faits ou d'événements et décrire fidèlement des personnes ou des lieux.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève rédige un reportage sur un sujet de son choix et le transmet à l'oral. Il structure son reportage et utilise quelques moyens pour susciter et maintenir l'intérêt. Il transmet l'information tout en demeurant aussi objectif que possible. Il utilise une langue standard. Il maintient un ton et un débit appropriés. Il met à profit les images et les interventions de témoins ou d'experts.	L'élève rédige un reportage sur un sujet de son choix et le transmet à l'oral. Il structure son reportage et utilise quelques moyens pour susciter et maintenir l'intérêt. Il transmet l'information tout en demeurant aussi objectif que possible. Il utilise une langue standard et un vocabulaire précis en lien avec le sujet. Il maintient un ton et un débit appropriés. Il met à profit les images et les interventions de témoins ou d'experts.	L'élève rédige un reportage sur un sujet de son choix et le transmet à l'oral. Il structure son reportage de façon efficace et utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt. Il transmet l'information la plus pertinente tout en demeurant aussi objectif que possible. Il utilise une langue standard et un vocabulaire précis en lien avec le sujet. Il maintient un ton et un débit appropriés. Il met à profit les images et les interventions de témoins ou d'experts.	L'élève rédige un reportage sur un sujet de son choix et le transmet avec naturel et fluidité à l'oral. Il structure son reportage de façon efficace et utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt. Il transmet l'information la plus pertinente de façon percutante tout en demeurant aussi objectif que possible. Il utilise une langue standard et un vocabulaire riche et précis en lien avec le sujet. Il maintient un ton et un débit appropriés. Il met à profit les images et les interventions de témoins ou d'experts.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : sélectionner l'information pertinente et appropriée de différents médias;

HG2 : justifier ses points de vue et articuler sa pensée;

HG3 : utiliser les techniques de l'information et de la communication à des fins de recherche et de production;

HG4 : choisir les stratégies socio-affectives, cognitives ou métacognitives appropriées à son projet;

HG5 : faire preuve de jugement critique.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : préciser l'intention de communication;

HC2 : recourir à différents types de sources d'information;

HC3 : structurer le reportage (introduction, développement, conclusion);

HC4 : tenir compte des destinataires;

HC5 : se servir de faits, d'opinions, de témoignages, de commentaires pour soutenir son propos;

HC6 : accorder une plus grande part à l'objectivité qu'à la subjectivité;

HC7 : nuancer les différents points de vue présentés;

HC8 : choisir un titre accrocheur;

HC9 : répondre aux questions qui? quoi? où? quand? pourquoi? comment? dans le traitement du contenu;

HC10 : utiliser un ton approprié dans le reportage;

HC11 : se servir de différents moyens pour susciter et maintenir l'intérêt (choix et traitement du sujet, recours à des exemples, à des comparaisons, à des statistiques, allusion à des faits connus, musique d'accompagnement, images, photos, schémas, crédibilité de la source, etc.);

HC12 : utiliser les éléments prosodiques (l'intonation, le débit, le rythme, etc.) pour retenir et maintenir l'attention.

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

HL1 : utiliser des éléments qui révèlent une certaine objectivité (emploi de pronoms et de déterminants de la 3^e personne, vocabulaire à tendance objective, utilisation de noms communs, de noms propres, d'adjectifs qualificatifs et numéraux qui précisent l'information, etc.)

HL2 : se servir de marqueurs de relation variés et appropriés;

HL3 : utiliser certaines expressions propres à l'entrevue;

HL4 : utiliser la variété de langue standard;

HL5 : utiliser un vocabulaire riche et précis en lien avec le sujet traité.

5. Contexte signifiant

- a) Choisir un sujet controversé et faire rédiger un reportage sur le sujet pour les élèves de l'école. Filmer les reportages et rendre les meilleurs disponibles sur le site de l'école.
- b) En collaboration avec un enseignant d'une autre discipline, faire créer un ou des reportages aux élèves en lien avec des thèmes vus dans une autre matière (reportage sur l'obésité chez les jeunes pour le cours d'éducation physique ou le cours de formation personnelle et sociale, par exemple).
- c) À la suite d'un événement d'envergure à l'école, effectuer un reportage sur le sujet (Semaine de la sensibilisation pour contrer la violence, projet sur l'environnement, etc.)
- d) Produire un reportage audiovisuel sur la place qu'occupe la lecture de fiction dans la vie des élèves, du personnel de l'école, des parents, etc.
- e) Profiter des occasions spéciales pour participer à des concours de reportage.

6. Suggestions d'activités

- a) Faire écouter plusieurs reportages et en relever les particularités en termes de structure, de types d'intervenants interviewés.
- b) Inviter un journaliste, un photographe ou un caméraman en salle de classe pour parler du travail de reporter.
- c) Demander aux élèves de regarder ou d'écouter un reportage de leur choix et d'en faire le compte rendu ou la critique pour leurs pairs; se servir de leurs observations pour faire une critique éclairée et constructive des reportages de leurs pairs.
- d) En dyades, faire préparer deux reportages différents sur un même sujet et demander aux élèves de déterminer lequel des deux s'avère le plus pertinent et pourquoi.

7. Ressources

- a) *Survол*, Français, cours théorique, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2000, p. 20-31.
- b) ALBERT, Anne et Annick VANBRUGGHE. *Équinoxe*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, p. 297-308 qui proposent des textes et des activités autour du reportage.
- c) *Le reportage sportif (narratif)*, ACCÈS Éditions, 1999.
- d) Le site <http://archives.radio-canada.ca> pour consultation.

Objet d'apprentissage FACULTATIF en production orale (PO)
DIALOGUE ORAL

7.6 DIALOGUE ORAL

Objet d'apprentissage FACULTATIF Production orale

1. Description

La pièce de théâtre, tout comme le roman, est d'envergure trop importante pour que l'on puisse demander à l'élève d'en composer une en entier. Cependant, il reste qu'apprendre à concevoir et à élaborer une scène de théâtre, un scénario de film ou de vidéoclip, un dialogue ou même un monologue a son intérêt et son importance. En travaillant cet objet, l'élève prendra conscience de la dynamique des répliques, de l'importance du ton et du choix de registre approprié à divers personnages ou à des situations particulières. Il apprendra à condenser les échanges entre les personnages de façon à fournir le plus d'information possible en peu de lignes et en faisant avancer le récit tout en demeurant aussi naturel que possible.

Bien que le langage gestuel, le langage scénographique et le langage musical aient toujours une grande importance lors de la production d'une scène de théâtre, il est entendu qu'en tant que composantes du programme de français, ceux-ci seront secondaires par rapport au langage verbal que nous cherchons à développer.

2. Profil de compétence

Résultat d'apprentissage général :

L'élève doit pouvoir **raconter** (conte, nouvelle ou autre récit) à l'oral ou à l'écrit de façon claire, cohérente et intéressante **ou manifester sa compréhension et son appréciation** des textes littéraires.

ACCEPTABLE / MODIFIÉ	ACCEPTABLE / RÉGULIER	ATTENDU	SUPÉRIEUR
L'élève joue un dialogue devant un auditoire. Le dialogue fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer. La langue est claire, juste et appropriée et se limite au vocabulaire courant. Lorsqu'il présente le dialogue à l'oral, l'élève articule clairement.	L'élève joue un dialogue devant un auditoire. Le dialogue fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle. Lorsqu'il présente le dialogue à l'oral, l'élève articule clairement.	L'élève joue un dialogue devant un auditoire. Le dialogue fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle. Lorsqu'il présente le dialogue à l'oral, l'élève le rend, de façon vivante, en articulant clairement et avec expression.	L'élève joue un dialogue original devant un auditoire. Le dialogue est naturel et authentique et fait avancer le récit. Le ton et le registre sont appropriés. La personnalité de chacun des interlocuteurs est percevable à travers sa façon de s'exprimer et à travers les émotions et les sentiments. La langue est claire, juste et appropriée à la situation et au personnage qui parle. Lorsqu'il présente le dialogue à l'oral, l'élève le rend, de façon vivante, fluide et captivante, en articulant clairement et avec expression.

3. Habiletés générales

L'élève doit pouvoir :

HG1 : utiliser des technologies de l'information et de la communication pour préparer, ses productions;

HG2 : s'autoévaluer et porter un regard critique sur ses productions;

HG3 : contribuer à la vitalité de sa culture en diffusant des textes littéraires.

4. Résultats d'apprentissage spécifiques

4.1 Habiletés communicatives

L'élève doit pouvoir :

HC1 : créer des personnages qui exercent la fonction de héros, d'opposant ou d'allié;

- HC2** : développer les aspects physiques et psychologiques des personnages et établir leur statut social ainsi que leurs relations avec les autres personnages;
- HC3** : créer les didascalies afin de faciliter la compréhension et la mise en scène;
- HC4** : rendre de façon crédible les alliances et les discordes entre les personnages;
- HC5** : choisir un genre (tragédie, drame ou comédie) et le maintenir tout au long du texte;
- HC6** : représenter le quotidien de façon réaliste dans un texte;
- HC7** : utiliser une variété de procédés comiques (exagérations, insultes, jeux de mots, quiproquos, noms ridicules, langue grandiloquente dans un contexte inapproprié, etc.) dans le texte comique;
- HC8** : composer un dialogue intéressant dont le ton et le registre de langue sont appropriés au personnage et à la situation;
- HC9** : faire avancer l'action, la discussion ou la réflexion à l'intérieur ou de son dialogue;

4.2 Habiletés linguistiques

L'élève doit pouvoir :

- HL1** : utiliser un vocabulaire riche qui permette de dévoiler la personnalité du personnage qui parle;
- HL2** : utiliser le vocabulaire des émotions afin de dévoiler les états d'âme des personnages;
- HL3** : utiliser les temps passés (imparfait, passé composé, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur) pour cerner le passé des personnages;
- HL4** : utiliser des expressions de temps pour signaler le passé des personnages ainsi que les événements ultérieurs au texte.

5. Contextes signifiants

- a) Dramatiser un roman : en lire des extraits à haute voix; réaliser un montage sonore; jouer une scène ou transformer le récit en scénario de film qu'on enregistrera ou en pièce de théâtre qu'on jouera devant un public.
- b) Imaginer, créer et jouer devant un public un monologue où le personnage doit faire part de ses pensées et de ses délibérations alors qu'il est confronté à un choix difficile : dénoncer ou non un élève qui a commis un méfait grave, décider s'il va succomber à une trahison amoureuse ou non... Le monologue doit traduire son déchirement. À la fin du monologue, sa décision sera prise.
- c) Créer un vidéoclip sur un sujet en lien avec le monde du théâtre ou du cinéma qui sera présenté durant la Semaine provinciale de la fierté française.

- d) En s'inspirant de pièces comme *L'avare*, *Le malade imaginaire* ou encore *Séraphin*, créer, à partir d'un type de personne que l'on déteste, un personnage dont les torts seront grossis et exagérés jusqu'à en devenir comique. Par la suite, le faire jouer aux côtés d'un personnage plus raisonnable qui soulignera le ridicule de son comportement.
- e) Sortir un grand nombre de pièces de théâtre de la bibliothèque et en lire seulement l'élément déclencheur. Choisir le plus intéressant et imaginer la crise, (un groupe) l'apogée, (un autre groupe) et le dénouement (un autre groupe). Lire ensuite la suite de la pièce originale et la comparer à la création des élèves de la classe à divers points de vue.

6. Suggestions d'activités

- a) Écrire quelques répliques pouvant suivre une scène tirée d'un texte théâtral en respectant la situation d'énonciation, le profil des personnages et les relations entre eux.
- b) Faire lire à haute voix certains passages d'un roman afin d'en faire une mise en scène par la suite.
- c) Rédiger la scène finale d'une comédie dont vous avez lu des extraits en classe en respectant le registre comique et en utilisant divers procédés comiques de mots, de gestes et de situations. Respecter la mise en page du texte théâtral et ajouter les didascalies qui conviennent.
- d) Créer un dialogue ou mettant en scène des personnages de l'histoire (Wolfe et Montcalm, Louis J. Robichaud, Samuel de Champlain, Pierre Le moyne d'Iberville, Jackie Vautour, Beausoleil Broussard, etc.).
- e) Créer le dialogue d'un extrait de bande dessinée dont le contenu des bulles aura été enlevé.
- f) Créer une bande dessinée.
- g) Assister à un tournage de film ou à un atelier de bandes dessinées ou de dessins animés.
- h) Préparer une audition pour un rôle convoité.
- i) Exercices de lecture à haute voix (individuel ou choral) de textes de théâtre variés où un élève ou un groupe d'élèves lit les répliques d'un personnage avec la diction, l'intonation et l'expression appropriées.
- j) En dyades, les élèves pratiquent la lecture de différents dialogues qu'ils présentent ensuite devant les élèves de la classe qui, à l'aide d'une grille, font une critique constructive de chaque prestation.

- k) Entouré d'un décor, de costumes simples et d'une mise en scène minimaliste, un élève présente un monologue devant les élèves de la classe. À la suite à sa prestation, il discute avec les élèves de la classe des raisons qui ont motivé son choix de monologue ainsi que les choix de costume, d'éclairage, d'atmosphère, etc. qu'il a mis en place pour rendre son monologue plus percutant.

7. Ressources

- a) *Intermède*, p. 15 à 189.
- b) *Répertoires, Français, 4^e et 5^e secondaire*, Éditions Grand Duc-HRW, 2001.
- c) *Théâtre Action, trousse d'expression dramatique. Répertoire d'exercices d'expression dramatique* et *Brisez la glace! Organisation d'une ligue d'improvisation*, Vanier, 2000. Disponible auprès du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- d) MARTIN, Suzanne et Jean-Pierre ISSENHUTH, Jean-Pierre. *Entracte : jeunes... au cœur du théâtre*, Montréal, Éditions HRW, 1986.
- e) MIYATA, C. *L'art de communiquer oralement*, Montréal, La Chenelière, 2004.
- f) PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Les Éditions LOGIQUES, 1998.
- g) LAFONTAINE, Lizanne. *Enseigner l'oral au secondaire*, La Chenelière, 2006.
- h) Le site www.cead.qc.ca

8. Les notions de langue à maîtriser au secondaire

Préambule

Les notions grammaticales qui s'ajoutent au secondaire viennent se greffer à celles vues au primaire. Il est donc nécessaire de continuer à aider les élèves à **consolider les apprentissages faits au primaire**, à faire l'acquisition de nouvelles notions et à assurer les transferts qui leur permettront de développer de nouvelles habiletés communicatives et linguistiques.

Le présent tableau se veut un simple rappel de la plupart des notions grammaticales liées aux objets essentiels et facultatifs proposés de la 9^e année à la 12^e année. La grande majorité des notions ont déjà été ciblées dans les feuillets développés pour chacun des objets du secondaire. Elles doivent donc être intégrées à la préparation des activités et des projets et être travaillées le plus souvent possible et à partir de besoins des élèves dans des situations de lecture, d'écriture et de communication orale qui leur donnent tout leur sens. Ces situations doivent permettre à l'élève de voir que la langue est un tout cohérent et non une suite de pièces détachées les unes des autres. Ce tableau reprend donc les notions liées à l'orthographe, à la grammaire du texte, à la grammaire de la phrase et au lexique, et permet une vue d'ensemble de la progression des élèves de la 9^e année à la 12^e année. **Il est essentiel de se rappeler que la nouvelle grammaire préconise avant tout l'observation, l'analyse, l'application, la justification et le transfert** (dans le cours de français comme dans les autres matières et dans la vie courante) ainsi qu'une bonne connaissance et un emploi efficace de tous les outils à notre disposition pour mieux écrire, surtout les grammaires et les dictionnaires de toutes sortes.

Tableau 7 : Les notions grammaticales

LA GRAMMAIRE DU TEXTE	9^e	10^e	11^e	12^e
▪ paramètres de la situation de communication : intention, émetteur, destinataire(s), contexte	_____			
▪ point de vue adopté	_____			
▪ structure de différents types de textes : narratif, argumentatif, informatif, descriptif, expressif		_____		
▪ éléments permettant l'organisation de textes (littéraires et de langue courante) : éléments visuels, découpage en paragraphes, organisateurs textuels, marqueurs de relation, procédés stylistiques	_____			
Cohérence textuelle				
▪ justesse et pertinence de l'information	_____			
▪ reprise de l'information	_____			
▪ articulation du texte	_____			
▪ absence de contradiction	_____			
▪ progression textuelle	_____			
La ponctuation				
La virgule				
▪ sépare les éléments de même nature	_____			
▪ se place pour isoler des mots qui formeront un pléonasme ou une répétition	_____			
▪ se place pour isoler les mots en apostrophe	_____			
▪ sert à marquer l'ellipse	_____			
Les parenthèses				
▪ s'emploient pour intercaler une explication supplémentaire dans une phrase	_____			
Les crochets				
▪ isolent une indication qui contient déjà des parenthèses		_____		

LA GRAMMAIRE DE LA PHRASE	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
La phrase				
Les types de phrases				
▪ déclarative	_____			
▪ impérative	_____			
▪ interrogative				
○ directe	_____			
○ indirecte		_____		
▪ exclamative	_____			
Les constructions de phrases				
▪ impersonnelle		_____		
▪ à présentatif		_____		
▪ non verbale	_____			
▪ infinitive		_____		
Les transformations de phrases				
▪ positive/négative		_____		
▪ active/passive	_____			
▪ neutre/emphatique		_____		
Les groupes fonctionnels				
Le groupe-sujet				
▪ inversion du sujet	_____			
▪ la subordonnée		_____		
Le groupe-complément				
▪ fonction exercée par une proposition subordonnée (but, cause, conséquence, comparaison et opposition)		_____		
▪ fonction exercée par un infinitif présent		_____		
▪ fonction exercée par un participe présent		_____		
Complément d'agent				
▪ fonction exercée par un nom	_____			
▪ fonction exercée par un pronom	_____			
▪ fonction exercée par un groupe nominal			_____	
▪ fonction exercée par une proposition subordonnée qui commence par un pronom indéfini			_____	
Le groupe-attribut				
▪ emploi	_____			

	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Les classes de mots				
Le nom				
▪ collectif/individuel (accord)	_____			
▪ formation du pluriel des noms composés			_____	
▪ formation du pluriel des noms propres			_____	
Le pronom				
Pronom personnel				
▪ emploi de « le », « la », « les », « leur », « y », « en »	_____			
▪ emploi de « soi », « lui », « elle », « eux », utilisés seuls ou avec « même »			_____	
Pronom relatif				
▪ emploi de « dont » et « quoi »	_____			
▪ formes composées : emploi de « lequel », « duquel », « auquel » et « quiconque »		_____		
Pronom interrogatif				
▪ simple			_____	
▪ complexe			_____	
Pronom indéfini				
▪ Tout, tout le monde, beaucoup, aucun, certain, plusieurs, les autres, quelqu'un, quelques-uns	_____			
▪ Le même, plus d'un, peu, personne, nul, la plupart, tout, rien, tout ceci		_____		
▪ N'importe lequel, l'un l'autre, autrui			_____	
L'adjectif				
▪ adjectif qualifiant	_____			
▪ adjectif classifiant	_____			
Le déterminant	_____			
○ défini	_____			
○ possessif	_____			
○ démonstratif	_____			
○ indéfini	_____			
○ partitif	_____			
○ numéral	_____			
○ interrogatif	_____			
○ exclamatif	_____			

	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
Le verbe				
▪ Verbe transitif direct et indirect		_____		
▪ Verbe intransitif		_____		
▪ Verbe pronominal		_____		
▪ Concordance des temps	_____			
L'adverbe et la locution adverbiale				
▪ formation des adverbes	_____			
▪ adverbe qui provient d'un adjectif en « ant » et en « ent »		_____		
La conjonction et la locution conjonctive de subordination				
▪ notion	_____			
▪ emploi	_____			
La préposition				
▪ emploi	_____			
L'ORTHOGRAPHE D'USAGE	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
▪ abréviations des adresses	_____			
▪ abréviations des titres usuels au singulier et au pluriel	_____			
▪ sigles les plus usuels	_____			
▪ majuscules des noms des institutions	_____			
▪ majuscules des abréviations	_____			
▪ toponymes (noms de lieux) et gentilés (noms des habitants d'un lieu)	_____			
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e
L'adjectif				
○ <i>Formation du féminin</i>				
▪ cas spéciaux (fou, vieux, beau, franc)	_____			
▪ adjectifs en « gu (guë) » et « ète »	_____			
○ <i>Accord</i>				
▪ règles particulières, adjectifs se rapportant à des noms joints par une conjonction	_____			
▪ adjectifs se rapportant à des noms joints par « ou »		_____		
▪ adjectifs composés formés de deux adjectifs (les plus usuels)		_____		
▪ cas de « demi », « mi », « semi », « nu »			_____	
▪ adjectifs employés adverbialement après certains verbes : « voir clair », « sentir bon », « coûter cher », etc.	_____			
▪ adjectifs désignant la couleur (mot simple)	_____			

▪ adjectifs désignant la couleur (mot composé)		_____		
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	9^e	10^e	11^e	12^e
Le déterminant numéral				
▪ cas de « vingt » et « cent »	_____			
Le déterminant indéfini				
▪ cas de « tout »	_____			
▪ cas de « aucun », « nul », « certain », « chaque », « divers », « quelque », « même », « n'importe quel », « tel »		_____		
Le verbe				
Le participe passé				
▪ accord du participe passé employé avec « avoir » et suivi d'un infinitif		_____		
▪ accord du participe passé des verbes pronominaux		_____		
L'accord du verbe avec son sujet				
▪ accord des verbes usuels avec un sujet sous-entendu	_____			
▪ accord du verbe ayant pour objet des mots résumés par « tout », « rien », « chacun », « nul », etc.		_____		
▪ accord du verbe ayant pour sujet des mots avec une indication numérale plurielle			_____	
▪ accord du verbe ayant pour sujet « l'un ou l'autre », « l'un et l'autre »			_____	
▪ accord du verbe ayant pour sujet des mots joints par « comme », « ainsi que », « avec », « ou », « ni »			_____	
▪ accord du verbe ayant pour sujet « ce », « c' » (cas de « c'est » et « ce sont »)			_____	
▪ accord des verbes usuels ayant comme sujet un groupe à structure complexe tels « le plus de... », « plus d'un... », « moins de deux », etc.			_____	
▪ conjugaison des verbes : vouloir, mourir, pouvoir, courir, boire, devoir, mettre, ouvrir, lire	—			
▪ conjugaison des verbes : apercevoir, battre, couvrir, cueillir, fuir, offrir		—		
▪ conjugaison des verbes usuels se terminant en « eler », « eter », « ver »		—		
▪ conjugaison des verbes : s'asseoir, bouillir, coudre, acquérir, vaincre, rompre			—	
▪ conjugaison des verbes du type de « semer », « lever », etc.			—	

LE LEXIQUE	9^e	10^e	11^e	12^e
<i>Les registres de langue</i>				
<ul style="list-style-type: none"> Distinction de la variété de langue utilisée dans le discours : populaire, familière, standard et soutenue 	_____			
<ul style="list-style-type: none"> Précision de certaines situations où il conviendrait d'utiliser l'une ou l'autre des variétés de langue 	_____			
<ul style="list-style-type: none"> Précision des mots et des expressions qui correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du discours et modification, au besoin 	_____			
<i>La formation des mots</i>				
<ul style="list-style-type: none"> la connaissance des préfixes et des suffixes 	_____			
<i>Les procédés d'écriture</i>				
<ul style="list-style-type: none"> antithèse 		_____		
<ul style="list-style-type: none"> ironie 		_____		
<ul style="list-style-type: none"> litote 		_____		
<ul style="list-style-type: none"> emphase 		_____		
<ul style="list-style-type: none"> comparaison 	_____			
<ul style="list-style-type: none"> métaphore 	_____			
<ul style="list-style-type: none"> métonymie 		_____		
<ul style="list-style-type: none"> euphémisme 		_____		

RESSOURCES

- ✓ Dictionnaire usuel;
- ✓ Dictionnaire des difficultés de la langue;
- ✓ Dictionnaire thématique;
- ✓ Dictionnaire visuel;
- ✓ Thésaurus;
- ✓ Glossaires et lexiques;
- ✓ Banque de mots;
- ✓ Guide de conjugaison;
- ✓ Code grammatical;
- ✓ Grammaire;
- ✓ Jeux, exercices et sites qui servent à enrichir le vocabulaire.

Annexe 1 : Des composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement; ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage; ▪ informer l'élève de sa progression; ▪ objectivation cognitive; ▪ objectivation métacognitive; ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études; ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études.
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme; ▪ des stratégies; ▪ des démarches; ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme.
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic; ▪ pendant l'apprentissage; ▪ après l'étape. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape; ▪ à la fin de l'année scolaire.
MESURE (Comment?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse; ▪ questionnaires oraux et écrits; ▪ échelles d'évaluation descriptive; ▪ échelles d'attitude; ▪ entrevues individuelles; ▪ fiches d'autoévaluation; ▪ tâches pratiques; ▪ dossier d'apprentissage (portfolio); ▪ journal de bord; ▪ rapports de visites éducatives, de conférences; ▪ travaux de recherches; ▪ résumés et critiques de l'actualité. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens; ▪ dossier d'apprentissage (portfolio); ▪ tâches pratiques; ▪ enregistrements audio/vidéo; ▪ questionnaires oraux et écrits; ▪ projets de lecture et d'écriture; ▪ travaux de recherches.
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant; ▪ élève; ▪ élève et enseignant; ▪ élève et pairs; ▪ ministère; ▪ parents. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant; ▪ ministère.
JUGEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage; ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire; ▪ évaluer le programme d'études.
DÉCISION ACTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève; ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement; ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention; ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis; ▪ orienter l'élève; ▪ classer les élèves; ▪ promouvoir et décerner un diplôme; ▪ rectifier le programme d'études au besoin.

Annexe 2 : La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

	Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)	<p>Identifier les résultats d'apprentissage</p> <p>Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves</p> <p>Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances</p> <p>Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</p> <p>Anticiper des problèmes et formuler des solutions de rechange</p>	<p>Faire la mise en situation et actualiser l'intention</p> <p>Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources</p> <p>Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage</p> <p>Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage</p> <p>Faire l'évaluation sommative des apprentissages</p> <p>Assurer le transfert de connaissances chez l'élève</p>	<p>Analyser la démarche et les stratégies utilisées</p> <p>Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)</p> <p>Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir</p> <p>Formuler de nouveaux défis</p>
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	<p>Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées</p> <p>Prendre conscience de ses connaissances antérieures</p> <p>Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels</p> <p>Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage</p> <p>Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources</p>	<p>Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage</p> <p>Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés</p> <p>Faire la collecte et le traitement des données</p> <p>Analyser des données</p> <p>Communiquer l'analyse des résultats</p>	<p>Faire l'objectivation de ce qui a été appris</p> <p>Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs</p> <p>Faire le transfert des connaissances</p> <p>Évaluer la démarche et les stratégies utilisées</p> <p>Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)</p> <p>Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir</p> <p>Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions</p>

Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage; leur déroulement n'est pas linéaire.

Annexe 3 : Quelques suggestions de pratiques

Quelques suggestions de pratiques visant à développer et à améliorer le vocabulaire :

- La lecture, le journal de bord et le cercle littéraire ou de lecture où un élève est responsable du nouveau vocabulaire, où chaque élève doit faire part de ce qu'il a acquis de nouveau comme vocabulaire;
- Les activités pour développer les champs lexicaux : toile sémantique, jeu de mots, activités de remue-méninges, mur de vocabulaire, etc.;
- La réutilisation du nouveau vocabulaire acquis dans des activités de communication orale et écrite;
- Les concours;
- Les exercices visant à faire trouver des mots précis pour remplacer des verbes comme être, avoir, faire, etc.;
- L'enseignement explicite de stratégies pour comprendre le sens de mots inconnus (le recours aux préfixes et aux suffixes, l'aide du contexte);
- L'usage fréquent des outils de référence disponibles en salle de classe;
- Servir de modèles pour nos élèves en ayant le souci du mot juste et de la langue correcte;
- La valorisation et la fierté d'une langue riche et juste et son utilité dans toutes les matières et dans tous les domaines de la vie professionnelle;
- La modélisation de stratégies d'écriture (par exemple, écrire avec les élèves, montrer à quoi ressemble un brouillon);
- L'écoute avec les élèves de divers modèles de locuteurs provenant de partout dans la francophonie afin de leur faire valoir que pour se faire comprendre en français dans le monde, il faut miser sur une langue standard;
- Des activités qui permettent d'attirer l'attention des élèves sur les particularités de la langue.

Bibliographie

ALBERT, Anne et Annick Vanbrugghe. *Prélude*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1994, 307 p. (Collection Cinq Saisons).

ALBERT, Anne et Annick Vanbrugghe. *Solstice*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, 418 p. (Collection Cinq Saisons).

ALBERT-WEIL, Anne et Annick Vanbrugghe. *Intermède*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1997, 432 p. (Collection Cinq Saisons).

ALBERT-WEIL, Anne et Annick Vanbrugghe. *Équinoxe*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1998, 352 p. (Collection Cinq Saisons).

ALBERT-WEIL, Anne et Annick Vanbrugghe. *Symphonie*, Moncton, Éditions d'Acadie, 2000, 377 p. (Collection Cinq Saisons).

BOUDREAU, Marilyn. *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignants et les enseignantes des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick*, Thèse, Université de Moncton, 2000.

BOURDEAU, Michèle, Raymond HOULE et Guy LUSIGNAN. *Signatures Français 3^e secondaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999, 489 p.

CARTIER, Sylvie. « Lire pour apprendre à l'école », Québec français, n° 123, automne 2001, p. 36-38.

CARTIER, Sylvie. « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », Vie pédagogique, n° 115, avril-mai 2000, p.44-49.

DE KONINCK, Godelieve. *Lire et écrire au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2005, 192 p.

DEZUTTER, Olivier. *Rédiger des notes critiques pour apprendre à mieux lire et à apprécier des textes de fiction*, Québec français, n° 135, automne 2004, p. 76-78.

DOLZ, Joaquim et Bernard Schneuwly. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1998, 211 p. (Collection Didactique du français).

DUHEM, Sylvette, et Élisabeth, NORA. *Travailler par séquences pour développer ses compétences*, Québec français, n° 135, automne 2004, p. 60-62.

FORTIER, Gilles, et Clémence PRÉFFONTAINE (dir.). *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Logiques, 1994, 317 p.

GIASSON, Jocelyne. *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2000, 271 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 334 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GUÉRETTE, Charlotte et Sylvie BLANCHET. *Vivre le conte dans sa classe. Pistes de découverte et exploitations pédagogiques*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2003, 222 p.

LAPORTE, M. et ROCHON, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique. 1^{er} et 2^e cycles du secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC inc., 380 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2015). *La littératie... une toile de fond pour la réussite*, Cadre de référence, Direction des programmes d'études.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2016). *Guide pratique : L'écriture dans un modèle de littératie équilibrée*, Direction des programmes d'études.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2017). *Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée*, Direction des programmes d'études.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2017). *Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée*, Direction des programmes d'études.

MIYATA, Cathy. *L'art de communiquer oralement, Jeux et exercices d'expression orale*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004, 174 p.

MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, 217 p.

PILOTE, Arlette. *Des repères culturels? Oui, mais encore...* Québec français, n° 135, automne 2004, p.24-25.

PRÉFONTAINE, Clémence, Monique LEBRUN et Martine NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques, 1998, 253 p.