

**Français de base à l'élémentaire
4^e à la 6^e année**



PROGRAMME D'ÉTUDES

Programme d'études

**Français de base à l'élémentaire
4^e à la 6^e année**

Programme d'études - Français de base à l'élémentaire - 4^e à la 6^e année : 1998

Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 1998

Préparé par le Ministère de l'Éducation et de la Culture

Direction des services acadiens et de langue française

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation et de la Culture au numéro (902) 424-6502 pour qu'elles soient rectifiées.

Données relatives au catalogage de la publication

Programme d'Études - Français de base 4^e à la 6^e année : 1998 / Nouvelle-Écosse.
Ministère de l'Éducation et de la Culture.

ISBN : 0-88871-529-3

1. Programmes d'études - Nouvelle-Écosse.

2. Français (Langue)--Étude et enseignement.

I. Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation et de la Culture.

372.65141716--dc21

1998

La reproduction, du contenu ou en partie, de la présente publication est autorisée dans la mesure où elle s'effectue dans un but non commercial et qu'elle indique clairement que ce document est une publication de la Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse.

1. *Présentation*
du
programme

Remerciements

La Direction des Services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les membres du comité d'élaboration du programme d'études pour le français de base élémentaire :

Joanne Cameron	Dartmouth School Board (1995-96)
Elisabeth Elson	Halifax Regional School Board (1996-1998)
Joanne Gould	Annapolis Valley Regional School Board (1995-1998)
Lynn Langley	Southwest Regional School Board (1995-1998)
Yvon LeBlanc	Strait Regional School Board (1995-1998)
Joseph Dicks	Université Sainte-Anne (1995-1998)
Dyane Winsor Myers	Conseillère - français de base, Ministère (1995-1998)

Le Ministère remercie aussi les ministères de l'Éducation des provinces suivantes, dont les programmes d'études et les documents d'appui nous ont aidé énormément dans notre travail :

L'Île-du-Prince-Édouard
Le Manitoba
Le Saskatchewan
L'Alberta
La Colombie-Britannique
La Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique

Le ministère remercie surtout les enseignants de chaque conseil scolaire qui ont participé dans une évaluation du document et qui nous ont donné des rétroactions détaillées et des suggestions valables.

Remerciements à Claire Magee, Céline Bussièrès et Johanne Proulx pour la mise en pages et pour leur aide avec toutes les réunions du comité et à Germaine Comeau du CPRP pour la révision linguistique.

Avant-propos

La Direction de Services acadiens et de langue française est heureuse de mettre à la disposition du milieu scolaire ce programme d'études pour le français de base de la 4^e à la 6^e année.

L'objectif fondamental de ce document est de donner aux enseignants un ouvrage de référence qui reflète l'évolution dans la pensée de l'apprentissage des langues secondes et la pensée courante de la pédagogie. **Ce programme d'études adopte une approche qui permet à l'étudiant d'acquérir les compétences de base nécessaires pour communiquer en français.**

On encourage les enseignants à utiliser ce guide comme source de référence et aussi comme document à consulter dans le cadre de leur enseignement.

Par souci de concision et de clarté, les formes masculines sont employées comme forme générique dans ce document.

Table des Matières

1. Présentation du programme	i - xiii
2. Le cadre théorique	1
2.1 Les orientations du système scolaire	3-8
2.1.1 La mission de l'éducation	3
2.1.2 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	3-6
2.1.3 La politique des programmes de français langue seconde	6-8
2.2 Les orientations de la discipline	9-16
2.2.1 La définition et le rôle du français de base	9-10
2.2.2 Les résultats d'apprentissage	10-16
2.3 Les principes directeurs	17-28
2.3.1 Les principes de l'apprentissage et de l'enseignement	17-19
2.3.2 Les facteurs importants dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde (L2)	20-21
2.3.3 Les facteurs importants dans le domaine de la communication en langue seconde (L2)	21-24
2.3.4 Les principes d'une classe constructive et des liens avec la salle de classe de français de base	24-26
2.3.5 Les facteurs importants dans le domaine de l'évaluation en langue seconde (L2)	27-28
2.4 Les composantes pédagogiques	29-41
2.4.1 Le curriculum multidimensionnel	29-33
Le communicatif/expérientiel	30-31
La culture	31
La langue	32
La formation langagière générale	32-33
2.4.2 Le programme	33-36
Les conditions du succès	33-34
Les exigences du curriculum	34
Le nombre d'unités	34
L'organisation du contenu	35
La variété des dimensions	35
Les ressources pédagogiques	36
2.4.3 Le profil de l'élève à l'élémentaire	36-39
2.4.4 Les multiples intelligences	39-41

3. Le plan d'études	43
3.1 La nature de l'enseignement	45-60
3.1.1. Les étapes	45-47
3.1.2 Les habiletés langagières	47-48
La compréhension orale	48-49
La production orale non-interactive	49-51
L'interaction orale	51-53
La compréhension écrite	53-56
La production écrite	57-59
3.1.3 L'intégration du code linguistique	59
3.1.4 Le traitement des erreurs	59-60
3.2 La nature de l'apprentissage : l'apprentissage actif	61-75
3.2.1 Des lignes directrices	63-65
3.2.2 Les stratégies d'apprentissage	65-68
3.2.3 Des techniques	68-70
3.2.4 La gestion de la salle de classe	70-74
3.3 Des projets authentiques	75-76
3.4 L'intégration des matières	77-78
3.5 Le rôle de la technologie	79-80
3.6 Les classes aux niveaux multiples	81-83
3.7 La planification	84-85
3.8 L'évaluation	86-108
3.8.1 Les principes d'évaluation en français langue seconde	86-87
3.8.2 La cueillette	88-97
3.8.3 L'analyse et les jugements	97-106
3.8.4 Le reportage	106-107
3.8.5 Un mot final	107-108
4. Lexique	109-113
5. Notes	115-119
6. Références Bibliographiques	121-129

7. Annexes	131
A Les résultats d'apprentissage pour le français de base	135
B Les ressources autorisées	141
C Ressources supplémentaires	147
D Adresses utiles	155
E Les intelligences multiples	167
F Représentations graphiques	175
G Niveaux de pensée	205
H L'apprentissage coopératif	209
I Évaluation	225
J Projets authentiques (tâches finales) / dimension	245
K Les paramètres à suivre pour la rédaction d'une unité expérientielle	255
L Plans de leçons : <i>Une île tropicale</i>	261
M Feuilles de planification	297
N Les stratégies	309

Tableaux

1. Liens entre les résultats d'apprentissage	7-8
2. Les résultats d'apprentissage pour le français de base	13-16
3. Conclusions pertinentes - recherche FLS	20
4. Un modèle de la compétence communicative	22
5. Les principes de base de la pédagogie constructiviste	24
6. Les liens entre le constructivisme et le français de base	26
7. Les dimensions de l'expérience	31
8. Tableau de planification	35
9. La répartition de l'évaluation : 4 ^e -6 ^e années	106
10. Un résumé des types d'évaluation	108

Figures

1. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires	4
2. Les principes de l'apprentissage et de l'enseignement	17
3. Le curriculum multidimensionnel	29
4. La démarche pédagogique en trois étapes	45
5. Les habiletés langagières	48
6. L'apprentissage actif	61

2. Cadre théorique

2.1 Orientations du système scolaire

2.1.1 Mission de l'éducation

Le monde dans lequel nous vivons change sans cesse. Par conséquent, notre défi dans le domaine de l'éducation dans les années 90 et au début du 21^e siècle consiste d'assurer que les élèves acquièrent les connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour devenir des apprenants autonomes, doués de bonnes facultés analytiques et critiques et capables de s'adapter au changement. Une bonne éducation, soutenue par une liaison coopérative des parents, des éducateurs et de la communauté, vise le développement d'apprenants compétents et confiants, respectueux d'autrui et prêts à participer dans le développement social, économique et culturel de leur société.

Donc, la mission de l'enseignement public de la Nouvelle-Écosse est *de permettre à chaque élève, grâce à un apprentissage permanent, d'acquérir les connaissances et les aptitudes, en plus de développer les attitudes dont il aura besoin pour devenir un citoyen averti et actif afin de contribuer au développement social, économique et culturel de sa société.*

2.1.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

En 1994, les provinces de l'atlantique ont invité la population à se prononcer sur le développement d'aptitudes et de domaines de connaissances considérés comme essentiels au programme d'études secondaires. À la suite de la consultation, des résultats d'apprentissage transdisciplinaires ont été établis pour tous les élèves de ces provinces.

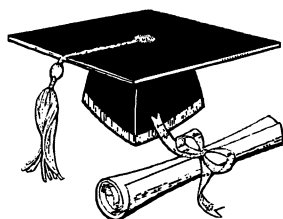
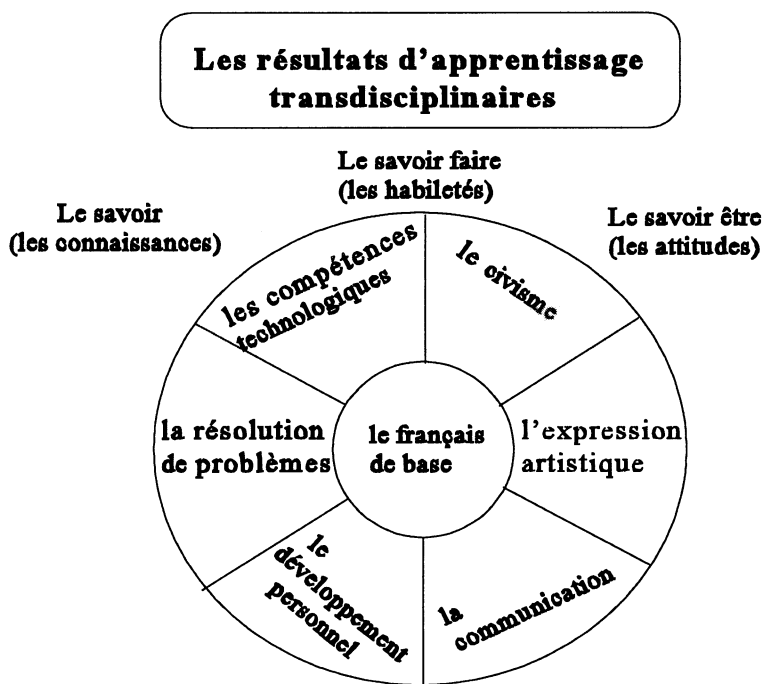


Figure 1



Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires servent d'encadrement pour l'élaboration des programmes d'études. Ces énoncés décrivent les connaissances (le savoir), les habiletés (le savoir faire) et les attitudes (le savoir être) qu'on attend de chaque finissant de l'école secondaire en Nouvelle-Écosse. Ils sont liés entre eux et s'appliquent à toutes les matières.

Selon l'énoncé de la politique du ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle Écosse, les programmes de français langue seconde sont destinés à contribuer au développement des connaissances, des habiletés, et des attitudes décrits dans ces **résultats d'apprentissage transdisciplinaires**.

L'apprentissage d'une langue seconde joue un rôle important pour aider les élèves à acquérir les résultats d'apprentissage transdisciplinaires et c'est d'ailleurs en tenant compte de ces résultats qu'on a élaboré le présent programme de français de base pour l'élémentaire. Dans les paragraphes qui suivent, on discute quelques exemples du rôle que le français de base joue par rapport à l'atteinte de chacun de ces résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Program Policy

for

**French
Second Language
Programs**

June 1998


NOVA SCOTIA
Education and Culture

Le civisme

La compréhension des autres cultures doit faire partie intégrante du programme de langue seconde. En favorisant une attitude positive envers la langue française et les francophones, le programme permet de mieux faire comprendre l'identité bilingue de la Nouvelle-Écosse et du Canada aux élèves. Ce programme favorise aussi la reconnaissance de la nature multiculturelle de notre région et de notre pays et examine certaines questions pertinentes de la société comme les droits de la personne et l'environnement.

L'expression artistique

Les arts sont un riche élément du programme de langue seconde. La vie des élèves s'enrichira par l'étude de toute une gamme de formes artistiques comme la littérature, la musique et le théâtre. Les étudiants auront l'occasion de voir comment les gens d'autres cultures s'expriment et, à leur tour, ils pourront faire des expériences et recourir à diverses formes artistiques pour exprimer leurs idées et leurs sentiments.

La communication

Le programme de français de base a notamment pour but de développer chez les apprenants des stratégies de communication et des stratégies sociales qui leur permettront de fonctionner efficacement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Les apprenants de langue seconde développeront la capacité d'explorer leurs propres idées, leur apprentissage, leurs perceptions et leurs sentiments, ainsi que leur capacité d'y réfléchir et de les exprimer. Cette acquisition de compétences se transfère à leur langue maternelle pour améliorer leur communication.

Le développement personnel

La nature des sujets abordés favorise la prise de décisions responsables, un style de vie sain, des aptitudes pour les relations interpersonnelles et une curiosité intellectuelle. Le programme de français de base favorise les habiletés nécessaires pour devenir des apprenants autonomes durant les années de scolarité et durant toute la vie. On met un accent sur le travail coopératif et les habiletés nécessaires pour travailler en collaboration, pour négocier, et pour résoudre des conflits. On encourage beaucoup l'autoévaluation et la réflexion.

La résolution de problèmes

La pensée critique et la résolution de problèmes font partie intégrante du programme de français de base. Les étudiants seront appelés à porter des jugements sur l'utilisation correcte et adéquate de la langue, et à planifier des étapes créatives en vue de compléter une tâche ou d'atteindre un résultat expérientiel. On leur demandera souvent de donner leurs opinions, d'émettre et de prouver des hypothèses, d'évaluer des idées et de demander des exemples, de les justifier et aussi de travailler en collaboration en vue de résoudre des problèmes ou de planifier des stratégies ou des projets.

Les compétences technologiques

On encouragera souvent les étudiants à se servir de la technologie pour trouver de l'information et pour communiquer. Les élèves seront aussi appelés à réfléchir sur la façon dont la technologie nous touche, individuellement et collectivement et sur la façon dont elle influence notre société globale. Au fur et à mesure que les écoles auront à leur disposition des technologies de pointe, les étudiants pourront puiser régulièrement aux ressources du monde entier.

2.1.3 Politique des programmes de français langue seconde

Le programme de français de base est un de quatre programmes de français langue seconde décrits dans la politique du ministère. Selon la politique, tous les programmes de français langue seconde ont été élaborés pour que tous les apprenants puissent atteindre les résultats transdisciplinaires.

Le Tableau 1 donne quelques exemples des résultats d'apprentissage visés pour la fin de la sixième année et illustre comment ces résultats d'apprentissage charnières se rapportent aux buts de tous les programmes de français langue seconde, et donc contribuent au développement des résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Program Policy

for

**French
Second Language
Programs**

June 1998


NOVA SCOTIA
Education and Culture

Les liens entre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires et le français de base

Tableau 1

Résultats d'apprentissage - transdisciplinaires	Buts des programmes de français langue seconde	Résultats d'apprentissage - français de base
<p>Civisme</p> <p><i>Les finissantes et les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale</i></p>	<p>L'apprenant devrait être capable de :</p> <p>démontrer une meilleure compréhension de leur propre identité et leurs patrimoine culturels et d'apprécier ceux des autres, en particulier la francophonie</p>	<p>Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier et situer certaines communautés francophones sur le plan local, provincial et national; communiquer effectivement en • démontrer une sensibilité envers la mosaïque culturelle canadienne.
<p>Communication</p> <p><i>Les finissantes et finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement</i></p>	<p>L'apprenant devrait être capable de :</p> <p>communiquer effectivement en français en employant les modes de l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture ainsi que le visionnement et la représentation</p>	<p>Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre le sens global d'une variété de discours expressif, informatif, incitatif, ludique/poétique; • participer à une variété de situations d'interaction orale (les conversations, les jeux, les remue-ménages, les sondages, les saynètes); • reconnaître des caractéristiques des différents types de textes écrits; • utiliser des stratégies de communication pour la compréhension et la production orale et écrite.
<p>Compétences Technologiques</p> <p><i>Les finissantes et finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la solution des problèmes</i></p>	<p>L'apprenant devrait être capable de :</p> <p>trouver, évaluer, adapter, créer et partager des renseignements en utilisant des technologies diverses</p>	<p>Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre le sens globale d'une variété de discours; • utiliser la technologie pour produire une variété de textes, faire des présentations; • chercher dans les dictionnaires informatisés;

Développement personnel

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

L'apprenant devrait être capable de :

démontrer de la curiosité intellectuelle pour poursuivre leur apprentissage, surtout en français, et de travailler et étudier efficacement avec un but précis, individuellement ou en groupes

Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :

- démontrer un intérêt à écouter les autres dans diverses situations;
- demander des précisions, des explications;
- donner des conseils pour réussir un travail de groupe;
- interagir et coopérer avec ses pairs;
- s'auto-évaluer.

Expression artistique

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

L'apprenant devrait être capable de :

exprimer leurs propres idées, perceptions et sentiments en utilisant diverses formes d'art

Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :

- réagir à une variété de communications orales ou écrites en dessinant, mimant ou dramatisant;
- écouter la musique francophone;
- utiliser les illustrations, des objets, la musique pour s'exprimer.

Résolution de problèmes

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

L'apprenant devrait être capable de :

résoudre des problèmes seuls ou en groupes coopératifs

Avant la fin de la sixième année, l'élève devrait être capable de :

- créer les liens entre les textes, ses expériences et ses connaissances antérieures;
- se servir des stratégies de communication et de l'apprentissage pour comprendre et produire une variété de textes.

2.2 Orientations de la discipline

2.2.1 Définition et rôle du français de base

Le français de base décrit un programme où le français est la matière enseignée selon une horaire régulière, idéalement une période par jour. C'est une partie intégrale du curriculum des écoles de cette province. Chaque conseil scolaire doit offrir le programme à tous les niveaux de la 4^e à la 12^e année. Le français de base au niveau élémentaire est un cours obligatoire pour chaque élève en 4^e, 5^e, et 6^e année. À partir de septembre 1997, le programme est devenu obligatoire pour les élèves qui entrent la 7^e année pour la première fois. Cette exigence s'étendra à la 8^e année en septembre 1998, et à la 9^e année en septembre 1999.

Selon les statistiques de 1997-1998, il y a environ 75,769 élèves dans le programme de français de base, dont 33,936 sont inscrits à l'école élémentaire. À l'heure actuelle, si un élève suit le cours de français de base de la 4^e année jusqu'à la 12^e année, cet élève recevrait un maximum d'environ 1100 heures en français.

Statistiques 1997-1998

Moyenne prov.	4 ^e	5 ^e	6 ^e
minutes/cycle	131	133	143
heures/année	69.9	70.9	76.3

Le programme de français de base :

- ▶ contribuera à l'éducation globale des apprenants tout en les encourageant à apprendre de façon autonome
- ▶ fournira aux apprenants un milieu d'apprentissage leur permettant d'enrichir leurs expériences personnelles au moyen de situations de communication enrichissantes, significatives et réalistes
- ▶ facilitera le perfectionnement d'habiletés langagières qui permettront aux apprenants de communiquer de façon efficace et juste en français
- ▶ suscitera chez les apprenants l'apprentissage de stratégies et d'habiletés communicatives et sociales qui leur permettront d'agir avec efficacité et confiance lors de communications spontanées

- ▶ favorisera l'entretien d'une attitude positive par rapport à l'apprentissage du français et développera chez les apprenants une ouverture d'esprit face à la diversité culturelle en les sensibilisant aux cultures françaises
- ▶ renforcera et améliorera les habiletés, les stratégies et les connaissances acquises dans d'autres matières
- ▶ entretiendra chez les apprenants une compréhension du processus d'apprentissage du langage, de la nature générale du langage et de la réalité bilingue et multiculturelle du Canada aujourd'hui.

2.2.2 Les résultats d'apprentissage

Un résultat d'apprentissage est *«la manifestation observable et dans la mesure du possible, mesurable, d'un comportement de l'élève relatif au savoir, savoir-faire et savoir-être que celui-ci a acquis au terme d'un apprentissage»*.¹ Les résultats d'apprentissage doivent être spécifiques, s'adresser à tous les élèves et répondre aux divers styles d'apprentissage. L'éducation axée sur les **résultats d'apprentissage** part des principes de base suivants:

- tous les enfants peuvent apprendre;
- le succès engendre le succès;
- l'école contrôle les conditions propices au succès.

L'élément essentiel des résultats d'apprentissage est une éducation centrée sur l'apprenant.

Pour nos programmes de français de base, on a élaboré des résultats d'apprentissage en fonction des syllabi d'un curriculum multidimensionnel. Cette section du programme contient les résultats d'apprentissage qui servent à structurer les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation. Pour des suggestions quant aux ressources qui appuient ces résultats d'apprentissage, veuillez consulter l'annexe B.

Les résultats d'apprentissage dans ce programme d'études se divisent en trois :

- 1) **les résultats d'apprentissage généraux** : ce que l'on s'attend qu'un élève va savoir et savoir faire à la fin d'un programme de français de base. Ils donnent une vue globale des compétences et des connaissances visées en langue seconde par le biais d'un programme de base.
- 2) **les résultats d'apprentissage par cycle** : ce que les élèves pourront faire à la fin de certaines étapes dans leurs études de français de base : soit à la fin de la 6^e, à la fin de la 9^e, ou à la fin de la 12^e année. Dans ce programme d'études ces résultats sont identifiés pour la fin de la 6^e année pour un élève avec 3 ans d'expérience en français de base.
- 3) **les résultats d'apprentissage spécifiques** : ce qu'un élève sera capable de faire ou de démontrer à la fin d'une unité de travail ou d'un an.

Les résultats d'apprentissage reflètent *un continuum des apprentissages*. Bien qu'il y ait des ressemblances parmi les résultats d'apprentissage aux différents niveaux, les enseignants reconnaîtront l'augmentation des attentes pour les apprenants aux différents niveaux selon :

- * la nature développementale du processus de l'apprentissage des langues
- * le niveau de maturité de la pensée et des intérêts des apprenants
- * l'indépendance des apprenants
- * la complexité des idées, des textes et des tâches
- * le niveau d'engagement et d'interaction entre les apprenants et des idées, des textes et des tâches
- * les variations des expériences antérieures, des stratégies d'apprentissage et des habiletés des apprenants

Les tableaux suivants contiennent les résultats d'apprentissage pour l'élémentaire. Quelques-uns des résultats spécifiques donnent des exemples. Il faut faire attention de ne pas se limiter à ces exemples. Le terme «*texte*» est utilisé dans les résultats d'apprentissage et le programme d'études pour décrire tout événement qui nécessite ou qui utilise la transmission d'un message, qu'il soit oral, écrit ou visuel. Des exemples de textes sont des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des posters, des pièces de théâtre ou des produits multimédiatiques.

Dans ce programme d'études, on donne une indication de l'étape où l'élève se rend dans son développement langagier : soit à l'introduction ou au renforcement de ses connaissances et de ses habiletés. On a parlé de ces étapes afin de reconnaître le processus de l'apprentissage d'une langue : *le développement expérientiel avec un recyclage des connaissances par la participation dans une variété de situations de communication authentiques.*

À partir de la 4^e année, il faut introduire et renforcer les activités et les expériences qui mèneront l'élève à démontrer des connaissances, des attitudes et des comportements reliés à ses expériences dans les cinq dimensions :

physique
sociale
civique
intellectuelle
loisirs

LANGUE

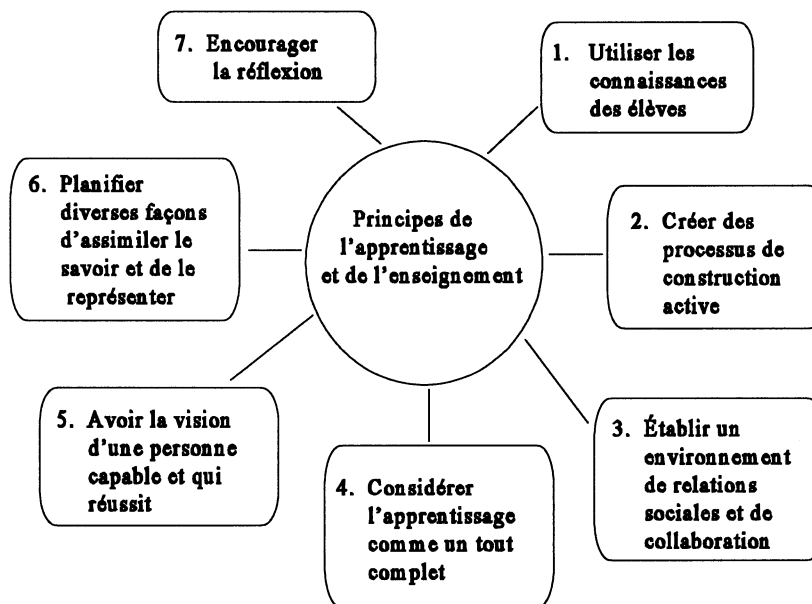
En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte des éléments du code linguistique pour faciliter ses communications en français

Résultats d'apprentissage : avant la fin de la 6 ^e année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	4	5	6
<p>L'élève devrait capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience ▶ utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience 	<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ se présenter, saluer en se servant des phrases simples au présent ▶ demander, donner des renseignements en se servant des phrases simples au présent; des interrogatives; des adjectifs ▶ demander, donner des renseignements en se servant des phrases simple au futur proche et au passé composé (1^{ère} personne singulier) ▶ suivre et donner des directives en se servant de l'impératif, de l'infinitif ▶ raconter un événement ou faire un reportage en se servant du présent, du passé composé, la négation, et des mots connecteurs comme <i>et, mais, ou, puis, parce que</i> ▶ inférer le déroulement, la conclusion d'une histoire en se servant des temps des verbes et des mots connecteurs ▶ composer des textes différents en se servant des phrases simples au présent; l'impératif; la négation; l'interrogation ▶ composer des textes différents en se servant des phrases simples au futur proche, au passé composé (1^{ère} personne singulier); des mots connecteurs ▶ réviser et corriger son texte en se servant des connaissances du vocabulaire, des expressions, de l'accord du genre et du nombre et des formes des verbes et des adjectifs 	<p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>	<p>▶</p> <p>▶</p> <p><input type="radio"/></p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p><input type="radio"/></p>	<p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p>

○ = à introduire ▶ = en développement

2.3 Les principes directeurs

Figure 2



2.3.1 Principes de l'apprentissage et de l'enseignement

Selon le document du ministère de l'Éducation et de la Culture, *Programmes des Écoles Publiques*, l'enseignement de toute discipline repose sur les principes cités dans la marge sur la nature de l'apprentissage et de l'enseignement :²

1. Les élèves construisent leurs connaissances et leur donnent leur signification en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs expériences antérieures.

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de déterminer ce que les élèves savent déjà et savent déjà faire
- de créer des environnements d'apprentissage et de planifier des expériences qui s'appuient sur les connaissances antérieures des apprenants
- de s'assurer que les apprenants sont capables de se reconnaître dans le matériel pédagogique utilisé dans l'école
- de reconnaître la valeur du vaste éventail d'expériences et d'informations diverses que les élèves apportent avec eux à l'école et d'utiliser cette diversité
- d'offrir aux élèves des occasions d'apprendre qui respectent et défendent l'identité ethnique, culturelle, et sociale des élèves
- de s'assurer que les élèves se sentent bienvenus et motivés dans l'approfondissement de leurs connaissances, en intégrant les nouveaux savoirs dans leurs savoirs existants.

2. *L'apprentissage est un processus de construction active du savoir.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de créer des environnements d'apprentissage et de planifier des expériences qui poussent les élèves à s'interroger, à poser des questions, à essayer de prévoir des événements, à explorer, à rassembler des données, à jouer le jeu de l'apprentissage et à communiquer
- de faire participer les apprenants à des expériences qui les encouragent à construire eux-mêmes leur propre savoir, par exemple, des travaux pratiques et des activités intellectuelles, des mise en scène théâtrales, des représentations artistiques, des activités physiques créatives, des activités d'écriture et de discussion
- de proposer aux apprenants des expériences dans lesquelles ils sont invités à participer activement et qui ont une signification personnelle pour eux

3. *On effectue un meilleur apprentissage quand il a lieu dans un environnement de relations sociales et de collaboration.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de s'assurer que les débats, le travail en groupe, les discussions et les entreprises de collaboration jouent un rôle central dans les activités de classe
- de veiller à ce que les apprenants aient fréquemment l'occasion d'apprendre des choses de leurs camarades et avec leurs camarades
- de mettre en place des structures permettant aux apprenants de s'engager dans diverses interactions sociales avec leurs camarades et les personnes adultes
- d'aider les élèves à se considérer comme membres d'une communauté d'apprenants

4. *Il faut que les élèves continuent à considérer l'apprentissage comme un tout complet.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de planifier des activités aidant les élèves à établir des liens entre les différents aspects du programme et entre le programme et le monde extérieur
- de mettre en place des structures qui exigent des élèves qu'ils réfléchissent à ces liens
- d'inviter les élèves à appliquer diverses stratégies tirées de l'ensemble de leur programme à résoudre des problèmes dans des situations réelles

5. *L'apprenant doit avoir de lui-même la vision d'une personne capable et qui réussit.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de proposer des activités, des ressources et des défis qui sont appropriés au stade de développement de l'apprenant
- de faire en sorte que les élèves aient conscience des attentes en ce qui les concerne et du désir qu'on a de les voir réussir
- d'encourager les élèves à prendre des risques dans leur apprentissage

- de s'assurer que tous les élèves font l'expérience de la réussite de façon authentique à intervalles réguliers
- d'accorder de la valeur à l'expérimentation de présenter l'approximation comme un signe de progrès
- de donner fréquemment aux élèves l'occasion de revenir sur les choses qu'ils savent et savent faire et de décrire ces choses
- d'offrir aux élèves des expériences et des ressources d'apprentissage qui reflètent la diversité de la communauté locale et de la communauté planétaire
- d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage qui leur donnent une meilleure estime de soi

6. Les élèves ont diverses façons d'assimiler le savoir et de le représenter.

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité:

- de reconnaître les préférences de chaque apprenant en matière de construction du savoir et de donner à tous la possibilité d'explorer d'autres façons d'apprendre
- de planifier l'utilisation d'un vaste éventail d'expériences de stratégies d'évaluation ouvertes
- de reconnaître et prendre conscience de la diversité des façons qu'ont les élèves d'assimiler le savoir et de le représenter et de s'appuyer sur cette diversité
- de mettre en place des structures donnant l'occasion aux élèves d'utiliser diverses formes d'art - la musique, le théâtre, les arts visuels, la danse, le mouvement, l'artisanat - pour explorer, formuler et exprimer leurs idées

7. La réflexion fait partie intégrante de l'apprentissage

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité:

- de remettre continuellement en cause leurs croyances et leurs pratiques par une réflexion
- de réfléchir à leurs propres démarches et expériences d'apprentissage
- de réfléchir à leurs propres pratiques
- d'encourager les élèves à réfléchir à leurs démarches et à leurs expériences d'apprentissage
- d'encourager les élèves à reconnaître leurs apprentissages et à les formuler
- d'aider les élèves à utiliser les fruits de leur réflexion pour apprendre à se connaître eux-mêmes en tant qu'apprenants, à faire des liens avec d'autres choses qu'ils ont apprises et à poursuivre leur apprentissage.

2.3.2 Facteurs importants dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde (L2)

Au cours des années 80, le monde scientifique s'intéressait énormément au processus d'apprentissage d'une langue seconde. Quoique les chercheurs ne soient pas toujours d'accord sur tous les aspects de ce processus complexe, la recherche nous permet de tirer un bon nombre de conclusions pertinentes à l'enseignement du français langue seconde.

Tableau 3

CONCLUSIONS PERTINENTES	
1.	Le langage présenté aux apprenants doit refléter leurs besoins et intérêts sociaux. (Wong-Fillmore, 1985).
2.	Le langage présenté aux apprenants doit être adapté à leur niveau actuel mais doit être assez riche pour favoriser l'intégration de nouvelles structures. (Krashen, 1985).
3.	L'apprentissage d'une langue seconde est un processus actif qui exige l'emploi de stratégies et d'habiletés cognitives, et de connaissances sociales. (Wong-Fillmore, 1985).
4.	Certaines caractéristiques de la personnalité de l'apprenant pourront affecter le processus d'apprentissage, par exemple: <ul style="list-style-type: none">• prêt à prendre des risques• prêt à tolérer l'ambiguïté• possède des habiletés d'interaction sociale• possède une attitude favorable envers la langue seconde
5.	L'erreur est un phénomène naturel qui fait partie du processus systématique de l'apprentissage d'une langue. L'apprenant d'une langue seconde fera les mêmes erreurs qu'un apprenant de langue maternelle, et il fera d'autres erreurs causées par l'influence de sa langue maternelle. (Ellis, 1985).
6.	L'apprentissage d'une langue seconde est un processus de développement par stades. Chaque stade est caractérisé par des règles et des structures qui sont aptes à être remplacées par d'autres règles et structures. (Ellis, 1985).
7.	Connaître une règle grammaticale ne veut pas dire qu'on peut utiliser cette règle de façon appropriée dans des situations d'interaction communicative. (Lightbown, 1985).

Dans le Plan d'études, nous examinerons l'application directe de ces conclusions. Pour ceux qui aimeraient lire à ce sujet plus en profondeur, les références complètes des oeuvres citées se trouvent dans la bibliographie.

2.3.3 Facteurs importants dans le domaine de la communication en langue seconde (L2)

La dernière conclusion dans le tableau ci-dessus, «*Connaître une règle grammaticale ne veut pas dire qu'on peut utiliser cette règle de façon appropriée dans des situations d'interaction communicative*», nous amène à une discussion de l'important rôle que joue **le contexte** dans la communication en langue seconde.

Voir page 29 à 31 pour les références au rôle essentiel du contexte dans le syllabus Communicatif/expérientiel et dans le syllabus Langue

Pendant les années 60, notre définition de la compétence en langue seconde était limitée à «la compétence linguistique»: (Chomsky) un système de règles qui permet au cerveau de produire et de comprendre un nombre infini de phrases.

En 1971, cependant, le sociolinguiste Hymes a proposé une plus large conceptualisation de la compétence langagière qu'il a nommé «la compétence communicative»: la connaissance *pratique* des règles psychologiques, culturelles, et sociales qui dirigent l'utilisation de la langue dans un contexte spécifique. Inspirés par Hymes, Canale et Swain ont élaboré en 1980 un modèle de la compétence communicative qui contient quatre composantes. Ce modèle, résumé brièvement dans le tableau ci-dessus, et d'autres modèles semblables (cf. Bachman, 1990, Moirand, 1982), sont à la base des approches communicatives qui sont très courantes depuis les années 80.

Tableau 4

MODÈLE DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE (CANALE ET SWAIN)
Compétence linguistique : connaissance du code linguistique et des règles de la langue (phonétique, syntaxe, vocabulaire)
Compétence discursive : capacité à exprimer des idées de façon cohérente et à les combiner de façon cohésive
Compétence sociolinguistique : capacité à utiliser les connaissances du code et des règles appropriées selon le contexte de la situation de communication.
Compétence stratégique : capacité à utiliser des stratégies de communication pour maintenir ou embellir la communication.

La grande force des approches communicatives était sans aucun doute l'accent placé sur les activités de communication dans la salle de classe. Dans ce document, les activités de communication comprennent quatre habiletés langagières :

- *la compréhension orale*
- *la production orale : interactive et non-interactive*
- *la compréhension écrite*
- *la production écrite*

L'apprentissage de ces habiletés communicatives est un processus développemental que nous discuterons en plus de détail à la section 3.2.2. Des activités variées permettaient aux apprenants d'aller au-delà de la compétence linguistique et de développer des compétences plus avancées dans les autres domaines. Cependant, dans le passé ces situations d'interaction sociale étaient souvent choisies *au hasard* et ne reflétaient pas suffisamment *l'expérience* personnelle des apprenants : leurs intérêts et leurs besoins spécifiques.

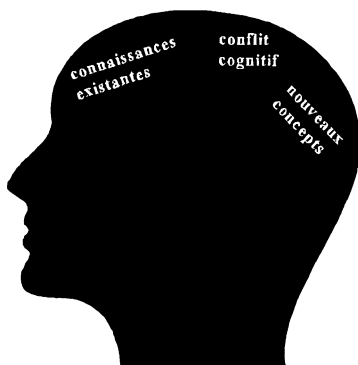
Partant de «l'enseignement expérientiel» (cf. Rogers, 1969; Keeton & Kate, 1978), les auteurs du **Syllabus Communicatif-Expérientiel** de l'Étude nationale sur les programmes de français de base ont proposé de remplacer le terme de «communicatif» par celui de «communicatif-expérientiel». Cette composante «expérientielle» invoque la participation totale de l'apprenant dans des activités signifiantes pour lui. Selon les auteurs, cette conception de l'apprentissage reflète la position de Piaget (1973) concernant l'interaction entre l'individu et son environnement.

Dans le contexte actuel de la pédagogie, cette vision de l'apprentissage expérientiel est perçue comme étant une composante clef du *constructivisme*. (Brooks et Brooks, 1993).³ On peut identifier trois concepts clés dans une approche constructiviste :

- i) *le conflit cognitif;*
- ii) *la résolution du problème;*
- iii) *la construction du savoir.*

En effet, ces trois concepts reflètent le processus que suit l'apprenant dans une approche constructiviste.

Un conflit = entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre



D'abord, on présente l'apprenant avec un problème qui crée chez lui un «*conflit cognitif*». Autrement dit, il y a certains aspects de ce problème que l'apprenant ne peut pas tout de suite comprendre. La nouvelle information crée un conflit entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre.

Il est important que l'écart entre les connaissances existantes et les nouveaux concepts ne soit ni trop grand, ni trop petit. Dans un cas, l'apprenant deviendra frustré et aura trop de difficulté à «*faire le pont*». Dans l'autre cas, l'apprenant fera trop facilement le pont entre le connu et l'inconnu et n'arrivera pas à intégrer de nouveaux savoirs. Il faut dire, cependant, que pour faire le pont, l'apprenant doit résoudre le problème qui lui est présenté. Voici la deuxième étape, *la résolution du problème*. À cette étape, il est important de considérer **comment** l'apprenant arrivera à résoudre son conflit cognitif.

En manipulant des objets, en collaborant avec d'autres personnes, en réfléchissant, l'apprenant arrivera à résoudre le problème

Dépendant de la nature du problème, l'apprenant se servira de différents moyens pour arriver à le résoudre. On identifie trois façons principales pour résoudre un conflit cognitif :

- i) *un expérience concrète* (manipuler physiquement des objets)
- ii) *le discours collaboratif* (travail coopératif, conférences avec l'enseignant)
- iii) *la réflexion personnelle* (travail individuel d'analyse)

En résolvant des conflits cognitifs, l'apprenant crée son propre savoir.

La troisième et dernière étape nous amène à la *construction du savoir*. L'apprenant, en faisant face au problème et en éliminant le conflit cognitif, arrivera à intégrer de nouveaux concepts /de nouvelles connaissances dans son système cognitif.

Cinq principes de base de la pédagogie constructiviste ont été repérés et sont présentés dans le tableau ci-dessous:

Tableau 5

PRINCIPES DE BASE DE LA PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVISTE
1. créer des expériences pédagogiques aptes à engendrer des conflits cognitifs
2. structurer l'apprentissage autour de grands concepts
3. chercher et valider les points de vue des apprenants
4. adapter le curriculum afin de répondre aux suppositions des apprenants
5. évaluer l'apprentissage en contexte d'apprentissage

Les mots-clefs, «**expérience, discours, et réflexion**», ainsi que ces cinq principes reviendront à plusieurs reprises dans le Plan d'études. Néanmoins, il est évident tout de suite qu'il y a des implications directes quant aux sujets pédagogiques importants tels que «l'intégration des matières, l'apprentissage coopératif, les intelligences multiples, et les styles d'apprentissage».

2.3.4 Principes d'une classe constructiviste et liens avec la salle de classe de français de base

La démarche pédagogique proposée dans ce programme d'études est basée sur l'enseignement communicatif / expérientiel lié à un curriculum multidimensionnel et à la pédagogie constructiviste. Selon le constructivisme la connaissance est développementale, influencée par la société et par la culture, et elle n'est pas permanente.

De ce point de vue, l'apprentissage devient un processus de la résolution des conflits cognitifs qui surviennent après des expériences concrètes, des discours collaboratifs et de la réflexion. Dans le tableau qui suit, nous avons résumé les caractéristiques principales d'une enseignante qui suit une approche constructiviste ainsi que quelques éléments spécifiques d'une classe de français de base.

Tableau 6 : Les liens entre le constructivisme et le français de base

Une enseignante constructiviste	Une enseignante de FLS
• encourage et accepte l'autonomie et l'initiative de ses élèves	→ utilise l'apprentissage coopératif, les centres d'apprentissage, les projets de recherche
• a recours à des données brutes et à des sources primaires ainsi qu'à des matériaux de manipulation et des matériaux interactifs et physiques	→ utilise des documents authentiques (l'internet, les vidéos, les journaux, les revues, etc.)
• utilise une terminologie cognitive et propose aux élèves des activités qui pourraient les forcer à remettre en question les hypothèses qu'ils ont formulés et elle encourage par la suite la discussion	→ demande aux élèves de «classifier», «prédire», «analyser», «créer» et mène les discussions de plus en plus ouvertes et complexes
• exploite les réponses des élèves pour alimenter ses leçons, adapter ses stratégies pédagogiques, et parfois changer le contenu de son cours	→ fait attention aux erreurs de ses élèves, et pratique un retour réflexif à son enseignement
• questionne la compréhension de ses élèves de certains concepts avant de partager sa propre compréhension; encourage les élèves à poser des questions en leur posant des questions ouvertes et pertinentes et en les encourageant à se poser des questions entre eux, demande aux élèves d'élaborer davantage leurs réponses initiales	→ utilise des techniques d'activer les connaissances des élèves comme des «remue-méninges», «réflexion-partage-discussion», utilise les techniques de l'apprentissage coopératif comme «têtes numérotées» «round robin», crée des activités interactives, utilise des questions ouvertes, de prédiction et évite des questions de diversion
• encourage les élèves à échanger des idées avec elle et avec les autres élèves	→ enseigne les habiletés sociales, les stratégies de négociation, les stratégies pour résoudre des conflits et utilise beaucoup des activités interactives en groupes coopératifs
• donne un temps de réflexion aux élèves	→ intègre toujours l'étape post-activité dans la salle de classe où les élèves font un retour réflexif aux apprentissages, utilise l'auto-évaluation
• donne aux élèves le temps d'établir des relations et créer des métaphores	→ encourage des activités et des projets qui reflètent les différents styles d'apprentissage et les multiples intelligences, et utilisent les démonstrations authentiques des apprentissages
• encourage la curiosité naturelle des élèves en ayant recours au modèle du cycle d'apprentissage	→ suit les étapes de «expérience», «réflexion», «réinvestissement» et «évaluation»

2.3.5 Facteurs importants dans le domaine de l'évaluation en langue seconde (L2)

L'évaluation des apprenants doit être un processus ouvert, systématique et dynamique.

Principe I : l'évaluation ouverte

Avant tout, dans nos salles de classe, il faut respecter le principe de *l'évaluation ouverte*. Cela veut simplement dire que les apprenants ont le droit de savoir *quand, comment, et sur quels critères* ils seront évalués. En d'autres mots, l'évaluation ne doit pas être perçue comme étant un secret. Au contraire, elle est une composante essentielle de l'apprentissage, et, comme enseignants, notre responsabilité est d'expliquer et de montrer aux apprenants l'important rôle que joue l'évaluation dans leur apprentissage. Il est essentiel d'éliminer la perception négative de l'évaluation et de la remplacer avec une vision plus humaniste et plus pédagogiquement efficace. Dans le Plan d'études nous explorerons l'application de ce principe dans la salle de classe.

Principe II : l'évaluation systématique

Auparavant, l'évaluation se faisait séparément de l'enseignement. De nos jours, l'évaluation joue un rôle signifiant lorsqu'il s'agit d'habiliter les élèves à apprendre. Dans ce rôle, l'évaluation paraît de plus en plus comme une technique d'apprentissage qui continue tout au long de l'unité. On évalue de façon informelle (*l'évaluation formative*) durant le processus d'apprentissage et de façon plus formelle (*l'évaluation sommative*) à la fin de l'unité durant et/ou après la tâche finale. Au niveau élémentaire, il y a très peu de cas où l'évaluation est purement formative ou purement sommative. Ce qui importe c'est que l'évaluation soit faite régulièrement en contexte d'apprentissage.

L'évaluation systématique a deux buts. D'une part, l'évaluation permet à l'enseignant et aux apprenants de déterminer si **l'apprenant** a atteint les résultats d'apprentissage visés. L'évaluation doit aussi fournir aux apprenants et aux parents de la rétroaction spécifique concernant le progrès de l'élève. Quand ce type d'évaluation est faite systématiquement tout au long de l'année, elle construit un profil réel de l'apprentissage de l'élève. (C'est comme une comparaison entre quelques photos et un album de photos.) D'autre part, l'enseignant aura besoin de la rétroaction en ce qui concerne la pertinence et l'efficacité de son **enseignement**. L'évaluation des apprenants permet à l'enseignant d'examiner ses approches, ses méthodes, et ses techniques sous un oeil critique et de faire les changements nécessaires pour améliorer son enseignement.

**Principe III :
l'aspect dynamique
de l'évaluation**

Le troisième principe se rapporte à **l'aspect dynamique de l'évaluation**. Dans un programme multi-dimensionnel, *l'évaluation formative* se fera en cours de route, durant les étapes à suivre et les sujets à développer avant d'arriver au projet final d'une unité. Par conséquent, l'évaluation sera dynamique; c'est-à-dire, elle reflétera la variété de techniques d'enseignement et d'activités d'apprentissage, ainsi que l'importance de l'expérience, du discours collaboratif, et du retour réflexif dans une salle de classe.

L'évaluation sommative, par contre, ne sera faite qu'en fonction du projet final (du but expérientiel). Cela ne veut pas dire cependant, que les techniques d'évaluation sommative ne doivent pas être dynamiques. Au contraire, quoique le but de l'évaluation change, les principes de base de l'évaluation restent consistents. Donc, l'évaluation sommative, au lieu de reposer sur un examen traditionnel du type question-réponses, doit refléter aussi une variété de techniques évaluatives.

Il faut valoriser toute la gamme des intelligences. Selon Gardner, il y a au moins huit intelligences différentes, mais auparavant, on n'a valorisé que la linguistique et la logico-mathématique. Pour tout les valoriser, il faut évaluer en utilisant une variété de techniques qui touchent à toutes les intelligences. Nous en parlerons de façon plus pratique dans le Plan d'études, 3.8.2.

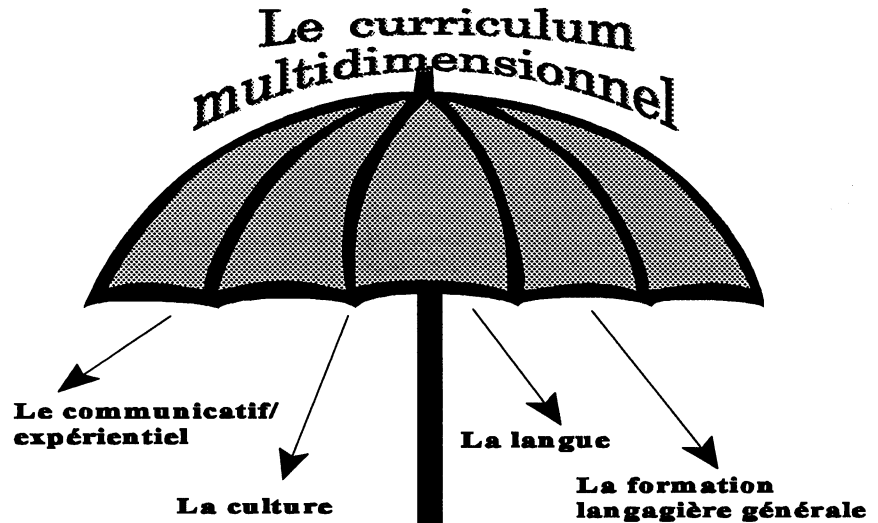
Conclusion

En ce qui concerne les quatre syllabi du programme multidimensionnel, des résultats d'apprentissage spécifiques ont été élaborés (voir p.13 à 16). Les diverses techniques d'évaluation, formative et sommative, **doivent être élaborées** en fonction de ces résultats d'apprentissage. Toute évaluation doit également tenir compte de l'importance relative des différentes habiletés langagières dans le programme en question. Finalement, l'appréciation globale de l'apprentissage sera faite par les diverses formes d'évaluation formative et sommative. Pour plus d'information, veuillez vous reporter au Plan d'études, 3.8.2 et aux trousseaux des instruments d'évaluation élaborés par l'Association des Professeurs de langue seconde, et par la Fondation d'éducation des provinces Maritimes.

2.4 Les composantes pédagogiques

2.4.1 Le curriculum multidimensionnel

Figure 3



Le programme de français de base a pour objet de permettre aux apprenants de perfectionner leurs compétences communicatives en français au moyen d'expériences de communication significatives. Cette orientation favorise une approche basée sur la recherche dans l'apprentissage des langues ainsi que la recherche en pédagogie. Une telle approche était suggérée dans **L'Étude nationale sur les programmes de français de base**. En 1985, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a proposé un grand projet de recherches qui a duré cinq ans et qui prendrait les premiers pas vers un consensus national sur l'enseignement du français de base. L'approche recommandée se reflète dans un curriculum *multidimensionnel*. **Il ne se focalise plus uniquement sur la langue**. Il vise plutôt l'emploi de la langue à l'intérieur d'expériences intéressantes et authentiques qui touchent la vie des apprenants. Le curriculum n'est donc plus *unidimensionnel* mais il comprend quatre syllabi : le communicatif/expérientiel, la langue, la culture et la formation langagière générale.

Le communicatif/expérientiel

Le syllabus communicatif/expérientiel souligne le vécu de l'élève et devient la force agissante du curriculum. On doit offrir aux élèves **un contexte et des conditions** dans lesquelles ils peuvent participer dans des situations de communication authentique.

Il y a quatre critères de communication authentique :

- *le contact avec une variété de locuteurs natifs;*
- *l'accès aux diverses situations de communication dans la langue cible;*
- *l'occasion d'utiliser la langue dans des situations authentiques où l'accent est placé sur le message et non sur la forme;*
- *la motivation et la participation personnelle.*

(p.10, Syllabus Communicatif/Expérientiel)

Les élèves amélioreront leurs compétences en communication (compréhension, production et négociation) en vivant des expériences réelles. Donc, le contexte dont on a parlé doit être tiré du vécu de l'élève et doit refléter les dimensions différentes de ce vécu. Cinq dimensions pertinentes ont été identifiées :

Tableau 7

Les dimensions de l'expérience

Civique	Loisirs	Intellectuel	Physique	Social
<ul style="list-style-type: none"> •❖ parle de la responsabilité et des privilèges d'un individu face aux sujets comme • les animaux • les drogues • le crime et la violence • l'environnement • la consommation 	<ul style="list-style-type: none"> •❖ inclut des activités de temps libre comme • les voyages • la participation aux clubs et aux associations • les activités en plein air • d'autres passe-temps variés 	<ul style="list-style-type: none"> •❖ comprend tous les domaines d'expériences associés aux activités de l'esprit, surtout celles des sciences et des arts 	<ul style="list-style-type: none"> •❖ comprend, parmi d'autres • l'alimentation • l'exercice physique • la mode • l'autoprotection • les sens • les soins personnels 	<ul style="list-style-type: none"> •❖ comprend les sujets reliés • à la famille • aux amis • à l'école • au travail • aux vacances • aux fêtes • aux activités sociales

La culture

Un des buts de notre programme de français langue seconde est de permettre aux élèves de mieux comprendre la culture francophone et de s'ouvrir aux autres cultures. Le syllabus culture était basé sur la définition suivante :⁴

«La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.»

Il faut situer clairement le fait français dans le présent et il faut relier les faits culturels à des personnes réelles afin d'en montrer la pertinence. Dans un programme multidimensionnel, il y a deux manières d'aborder la culture :

- dans une unité axée sur la culture ou sur le multiculturalisme;
- en intégrant des éléments de culture dans chaque unité expérientielle.

Voir l'annexe C pour les suggestions des matériels d'appui sur la culture acadienne. Voir l'annexe D pour une liste des adresses utiles.

En ce qui concerne cette composante dans ce programme d'études, il faut que ça soit intégrée dans chaque unité d'études. L'examen de la culture doit se concentrer sur les réalités contemporaines et la référence au passé ne devrait que servir d'explication d'une situation actuelle. La présentation fréquente des documents authentiques sert à situer le fait français dans le présent et relie des faits culturels à des personnes réelles.

La langue

Puisque la langue est le véhicule d'apprentissage, certains éléments langagiers vont être utilisés dans des activités communicatives/expérientielles : *ils vont découler directement des champs d'expérience choisis*. En plus, ils vont être déterminés par les besoins langagiers des élèves en fonction du but expérientiel (tâche finale) et des activités pour l'atteindre.

Voir 3.1.4 pour une discussion du traitement des erreurs

Tout enseignement de la langue doit avoir lieu en **contexte** signifiant avec une priorité accordée au message avant la forme. Ceci ne dit pas que la forme n'est jamais importante : il faut corriger les erreurs qui entravent la communication et il faut amener les apprenants à réfléchir sur la forme et à l'importance de se corriger et de s'exprimer d'une façon correcte.

La formation langagière générale

Ce syllabus favorise le développement personnel de l'apprenant en lui permettant d'utiliser des stratégies d'apprentissage et de communication et des stratégies sociales.

Les buts de ce syllabus sont :⁵

- le but d'augmenter la sensibilité et l'objectivité de l'apprenant en ce qui concerne les questions de langue, de culture, et de société;
- le but de développer chez l'apprenant sa contribution active et raisonnée à ses processus d'apprentissage;
- le but d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français de base par une meilleure compréhension des notions des langues et des cultures.

La composante de la formation langagière, encourage et facilite une réflexion sur la langue, les stratégies d'apprentissage, la culture et le rôle des apprenants. Tout au long d'une unité de travail, il faut incorporer des activités qui servent à mener les élèves à prendre conscience de leur apprentissage et à préciser leurs stratégies de compréhension, de production, de négociation et d'apprentissage en général. L'apprentissage des stratégies sociales exige du temps et de la pratique, donc il faut inclure à plusieurs reprises des activités de collaboration.

2.4.2 Le programme

Dans la section précédente, nous avons décrit les quatre syllabi d'un curriculum multidimensionnel. Dans la présente partie, nous allons discuter des éléments essentiels du programme élémentaire :

- ▶ les conditions du succès
- ▶ les exigences du curriculum
- ▶ l'organisation du contenu
- ▶ les ressources pédagogiques

Les conditions du succès

Pour assurer la continuité et le succès du programme, les conditions suivantes devraient être respectées :

C'est la responsabilité de la direction de l'école d'assurer un équilibre approprié des heures d'instruction parmi les matières (PÉP, B-10, 1997-98)

Voir aussi «Program Policy for French Second Language Programs», June 1998

- la tenue de classes quotidiennes de 40 minutes chacune, de la 4^e année jusqu'à la 12^e année;
- l'adhésion au programme d'études prescrit;
- des enseignants
 - ▶ qui ont un excellent niveau de compétence orale et écrite en français
 - ▶ qui possèdent une connaissance et une formation dans la méthodologie de l'enseignement d'une langue seconde
 - ▶ qui possèdent une connaissance et une formation dans une pédagogie appropriée pour le niveau enseigné

- des locaux réservés à l'enseignement du français dans lesquels l'enseignant pourra créer une ambiance française
- des ressources recommandées et un accès à des documents authentiques et à la technologie
- l'appui des partenaires: le ministère, le conseil scolaire, la direction de l'école, les parents
- l'accord d'une importance à la communication avec tous les partenaires.

Les exigences du curriculum

Dans une classe de français de base en Nouvelle-Écosse chaque apprenant a le droit d'avoir accès à un programme de qualité. Ce programme de qualité doit être axé sur les résultats d'apprentissage et doit s'appuyer sur les principes que

- * tous les enfants peuvent apprendre
- * le succès engendre le succès
- * l'école contrôle les conditions propices au succès

Pour encourager la réussite du programme de français de base, une continuité d'année en année doit être assurée. La coopération entre les enseignants d'un niveau à l'autre est extrêmement importante. En tenant compte des énoncés de la mission, des principes et des résultats d'apprentissage transdisciplinaires et les résultats d'apprentissage spécifiques (sections 2.1 et 2.2 de ce document), nous avons élaboré les exigences suivantes :

Dans le contexte de ce programme d'études, une unité = une unité communicative/expérientielle

Voir l'annexe K pour les paramètres à suivre pour la rédaction d'une telle unité

Le nombre d'unités

- il faut faire un minimum de 5 unités par niveau, donc au moins 15 unités à la fin de la 6^e année. On recommande fortement qu'on relie les activités socioculturelles (par exemple, les fêtes de Noël, l'Hallowe'en, Pâques, etc.) aux unités dans la mesure que possible. Il faut faire attention de ne pas passer plus d'une ou deux classes sur une activité sans but communicatif/expérientiel.

L'organisation du contenu

Le contenu est organisé selon les cinq dimensions du syllabus communicatif/expérientiel tel que reflété dans les tâches finales des unités. Le contenu spécifique dépendra du matériel disponible et approuvé par le ministère.

La variété des dimensions

- à la fin de la 6^e année, l'élève aura étudié au moins:
 - 3 unités de la dimension intellectuelle
 - 3 unités de la dimension sociale
 - 2 unités de la dimension physique
 - 2 unités de la dimension civique
 - 2 unités de la dimension loisirs

Vous trouverez ci-dessous un exemple d'un tableau de planification potentielle pour l'élémentaire. D'autres combinaisons seraient possibles pourvu qu'on respecte les exigences du curriculum. Même si le temps alloué reste vers la moyenne provinciale de 70 heures par année, c'est raisonnable d'attendre qu'on ne passe plus de 14 heures (28 classes de 30 minutes) sur une unité.

Tableau 8

TABLEAU DE PLANIFICATION			
Dimension/Année	4	5	6
Intellectuel	1	1	2
Social	2	1	1
Physique	1	1	1
Civique	-	1	1
Loisirs	1	1	-

On recommande fortement que dans le cours d'une unité, même s'il y a une dimension dominante, qu'on touche chacune des dimensions. Ceci permettra plus de variété et répondra mieux aux intérêts et aux besoins des élèves.

Les ressources pédagogiques

Il existe deux principaux types de ressources qui peuvent être utilisés dans la classe : les ressources didactiques et le matériel authentique.

Les ressources didactiques sont des documents produits par les maisons d'édition, les ministères de l'éducation, les conseils scolaires ou les enseignants eux-mêmes **spéciquement** pour des objectifs éducatifs. Ces ressources peuvent comprendre toutes une série de composantes d'un programme ou simplement des documents d'appui comme des unités expérientielles ou des livrets pour accompagner un manuel de base. Ce matériel est conçu pour répondre à des besoins d'une matière à l'école. S'ils répondent aux exigences d'un programme d'études et des mises à l'essai, on les place sur la liste du matériel autorisé.

Le matériel authentique est conçu à l'intention des locuteurs natifs. Les émissions de la radio ou de la télévision, les journaux, les revues, les dépliants, la musique, les cartes, les guides touristiques, les horaires de la télévision, les annuaires, les pages d'accueil sur le Web sont tous des exemples de documents authentiques qu'on peut utiliser dans une salle de classe. Ils sont un excellent moyen de développer la langue mais il faut choisir des choses pertinentes pour les activités et suivre les étapes suggérées dans la démarche pédagogique.

Vous trouverez dans les annexes, un tableau qui reflète l'organisation du contenu selon cinq dimensions pour le matériel didactique ainsi que des suggestions à propos d'autre matériel et des documents authentiques.

2.4.3 Profil de l'élève à l'élémentaire

Nos élèves en français de base à l'élémentaire ont entre neuf et douze ans avec quatre à six ans d'expérience scolaire et ils ont des caractéristiques physiques, sociales, émotionnelles et intellectuelles uniques.

Physiquement, ils démontrent un haut niveau d'énergie. Les habiletés physiques deviennent de plus en plus importants du point de vue du rang social et de l'estime de soi. Vers la fin des années élémentaires, les jeunes filles commencent à entrer dans la phase de la puberté. Pour les garçons, ça peut être une période tranquille de la croissance.

Sur le plan social, les élèves à l'élémentaire sont capables de juger des sentiments, des pensées et des actions de leurs pairs. Ils s'intéressent en groupes d'amis et ils ont les habiletés à former et à maintenir les amitiés. Ils s'intéressent dans les passe-temps. Ils sont sensibles aux critiques mais ils apprennent à se calmer, à communiquer et à gérer des sentiments forts. Ils sont capables de prendre la responsabilité et ils s'intéressent à le faire.

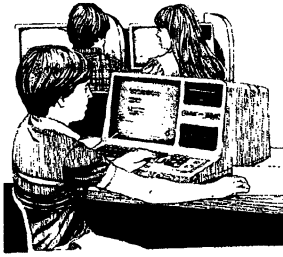
Au début de leurs études formelles en français de base en 4^e année, ils viennent d'entrer dans le stade de la pensée opératoire concrète. À ce stade, ils peuvent traiter simultanément deux aspects d'un problème, tenir compte d'un point de vue d'un autre, faire des liens entre deux choses et faire des rapprochements liés à leurs expériences personnelles. Ils sont capables de réfléchir des problèmes et à anticiper des événements. Ils peuvent établir des buts, faire des plans et travailler fort pour de plus longues périodes de temps.

Dans leur langue maternelle, ils sont capables d'utiliser l'oral et l'écrit pour explorer, négocier et clarifier, et de réfléchir sur leurs pensées, leurs sentiments, leurs expériences et leurs apprentissages. Ils deviennent des lecteurs de plus en plus efficaces.

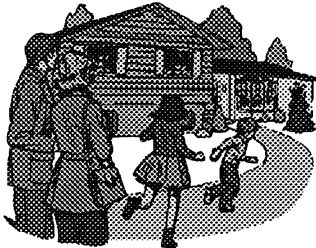
Nos élèves débutant en français étaient nés vers la fin du vingtième siècle dans un monde en évolution rapide à cause de la technologie et des mouvements de la population. Les enfants de ce groupe d'âge aujourd'hui exigent les caractéristiques suivantes:⁶



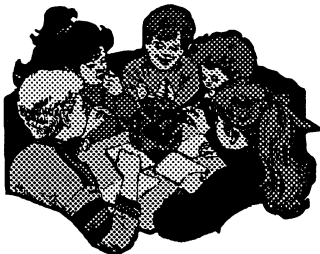
- *Ils ont besoin d'action et d'émotions.* Ils s'intéressent à la découverte et à la participation dans la vie. Ils sont pleins d'énergie et si les activités se déroulent lentement ou les ennuient, ils vont les abandonner.



- *Ils vivent dans l'image et ils s'expriment par des images.* Ces élèves sont continuellement attirés par la télévision, les jeux électroniques, les vidéos, le cinéma, les affiches, les bandes dessinées. Leur pensée et leur expression ressemblent de plus en plus au rythme du montage de séquences visuelles.



- *Ils deviennent de plus en plus sensibles.* Ils vivent dans un environnement où il y a parfois beaucoup de changements au niveau familial : horaires, relations, emplois. Ils sont très conscients des perceptions des autres envers eux-mêmes; ils sont impressionnables, et à la recherche de liens affectifs durables.



- *Ils aiment travailler avec les autres et ils sont industriels.* Ils s'intéressent à participer à la gestion de la salle de classe, aux projets de travail, à la résolution de problèmes. Ils sont de plus en plus conscients et au courant des injustices et des défis de la société.



- *Ils sont curieux.* Ils démontrent une ouverture d'esprit et de la tolérance et du respect envers les nouveautés, les changements, les gens et les coutumes d'autre pays.

Il y a des implications importantes de ce profil d'un apprenant à l'école élémentaire pour des activités pédagogiques :

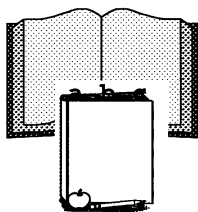
- ▶ les activités doivent respecter et où possible, incorporer les connaissances antérieures des apprenants;
- ▶ les activités d'apprentissage doivent inclure des activités physiques : des jeux, des danses, de la manipulation des objets, etc.;
- ▶ les activités d'apprentissage doivent incorporer, des situations de l'apprentissage coopératif (voir section 3.2.4 et l'annexe H pour une discussion des principes de base et des techniques de l'apprentissage coopératif);
- ▶ les activités d'apprentissage doivent comprendre des occasions qui permettent aux apprenants de développer des habiletés à négocier et à résoudre des problèmes;

- les activités d'apprentissage doivent comprendre les tâches finales significatives, reliées à la vie de l'apprenant. Les projets peuvent devenir de plus en plus complexe (voir section 3.3 et l'annexe J pour une discussion des projets authentiques).

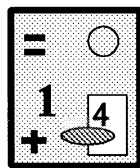
2.4.4 Les multiples intelligences

Il existe plusieurs théories sur l'intelligence et sur les styles d'apprentissage. Selon Gardner (1997) les styles d'apprentissage sont des énoncés sur les approches qu'une personne utilise habituellement pour faire des choses : il s'agit des différences dans le processus de l'apprentissage. Pour lui, le concept des intelligences multiples signifie que nous répondrons individuellement dans différentes façons aux différents contextes : il s'agit d'une mise au point sur le contenu et les produits de l'apprentissage. Il constate qu'il y a au moins huit façons d'envisager le monde. À part des deux intelligences les plus connues, *l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique*, il a élaboré l'hypothèse que tous les humains ont un potentiel qui comprend les *intelligences spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle*. Plus récemment, il a suggéré qu'il y a une *intelligence naturaliste*.

La théorie de Gardner suggère que nous recevons et que nous exprimons des idées par les moyens suivants :⁷



Intelligence linguistique - la capacité d'employer des mots effectivement, soit à l'oral ou à l'écrit. On peut débattre des idées, persuader, jouer avec les sons et les mots.



Intelligence logico-mathématique - La capacité d'utiliser les nombres effectivement et de raisonner. On peut créer des hypothèses, établir des séquences, apprendre en cherchant les régularités, les relations, les catégories.



Intelligence spatiale - la capacité de penser en images et en dessins. On a une perception aiguë des détails visuels, et on peut visualiser des choses facilement. On est sensible aux couleurs, aux formes, aux lignes et aux espaces.



Intelligence kinesthésique - la capacité d'employer des mouvements corporels. On aime les activités physiques et les occasions de manipuler des choses.



Intelligence musicale - la capacité de penser en rythmes et en mélodies. On a des habiletés en perception, en discrimination et en production de formes musicales. On peut facilement interpréter une mélodie ou maintenir un rythme.



Intelligence interpersonnelle - la capacité de comprendre les autres. On est sensible aux humeurs, aux tempéraments, aux désirs des autres. On aime organiser, négocier, résoudre des problèmes, fêter.



Intelligence intrapersonnelle - la capacité de se connaître. On aime être seul, on comprend bien ses sentiments, on aime méditer et réfléchir. On a l'habileté de guider sa vie basée sur ses connaissances de soi.



Intelligence naturaliste - la capacité de discriminer parmi les choses vivantes (les plantes, les animaux) et d'être sensible aux sons et aux paysages de l'environnement à l'extérieur.

Même s'il y a des caractéristiques distinctes pour chaque intelligence, il faut se rappeler les principes de base suivants :

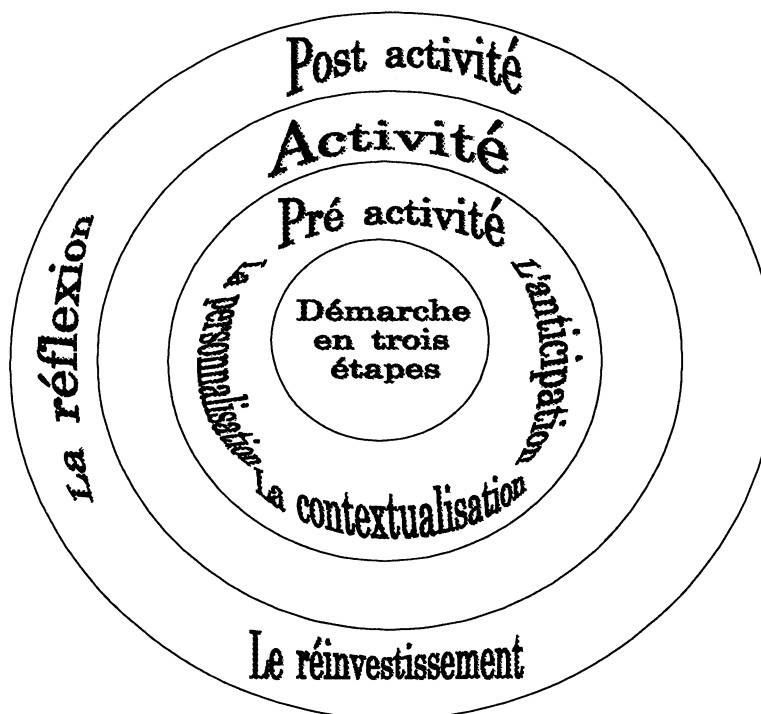
- ▶ Chaque personne possède toutes les intelligences.
- ▶ La plupart du monde peut atteindre un niveau de compétence en chaque intelligence.
- ▶ Les intelligences fonctionnent ensemble dans divers contextes et selon des façons complexes.
- ▶ Il y a plusieurs et diverses manifestations de chaque intelligence.

Toute cette recherche sert à nous rappeler que nous avons dans nos classes des individus avec des qualités spécifiques et uniques. Il faut faire attention à ces intelligences quand on élabore des programmes, quand on crée l'environnement dans la salle de classe, quand on choisit les ressources, les expériences, et les stratégies d'apprentissage ainsi que les activités d'évaluation. Le point principal est de reconnaître qu'on peut enseigner n'importe quel sujet dans une matière de plus d'une manière mais ce n'est pas nécessaire d'élaborer huit approches à l'enseignement de ce sujet. On peut guider nos élèves à reconnaître leurs intelligences prédominantes et à les utiliser dans leurs apprentissages. On peut aussi les guider à développer les autres intelligences. Pour plus d'information sur ce sujet, veuillez consulter l'annexe E et la liste de références.

3. Plan d'études

3.1 La nature de l'enseignement

Figure 4



3.1.1 Les étapes

Dans la section précédente (2.4.1) nous avons parlé des quatre syllabi d'un curriculum multidimensionnel : *le communicatif/expérientiel, la culture, la langue et la formation langagière générale*. C'est le syllabus *communicatif/expérientiel* qui met l'accent sur le vécu des apprenants et qui identifie les dimensions qui servent de lignes organisatrices de notre programme. L'idée dominante de ce syllabus est d'offrir aux apprenants **un contexte** qui leur permet d'aborder la langue de manière non-analytique et qui leur fournit les conditions nécessaires pour une participation réelle et authentique de communication.⁸ L'élève doit être amené à identifier et à réinvestir des stratégies de compréhension, de production, de négociation et d'apprentissage. On envisage une démarche en trois étapes pour chaque unité ou module d'étude.

L'annexe L comprend des plans de leçon qui suit cette démarche en trois étapes

L'étape pré-activité :

Dans cette étape, on parle de trois phases importantes :

- **la personnalisation** où on amène les apprenants à se rendre compte de leurs connaissances préalables, leurs expériences et leurs attitudes par rapport aux sujets qu'on propose de développer.
- **la contextualisation** qui donne de l'information sur la situation de communication et sur la nature du texte. Elle aide les élèves à utiliser leurs expériences antérieures de textes semblables en anglais et à comprendre les nouvelles situations.
- **l'anticipation** où les élèves identifient ce qu'ils pensent lire ou écouter dans un texte. Elle permet encore une fois aux apprenants d'utiliser leurs connaissances antérieures pour comprendre les nouveaux renseignements.

L'étape des activités:

L'annexe J comprend des suggestions des projets authentiques

Dans cette étape, on propose une tâche finale (un but expérientiel) aux apprenants. Cette tâche doit être un projet authentique qui est relié aux intérêts et aux besoins des élèves. Le projet peut être présenté de diverses façons : soit à l'oral ou à l'écrit avec des différentes formes artistiques ou médiatiques. Il faut que ce but expérientiel soit assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants. On peut l'adapter d'après les expériences des apprenants, d'après les niveaux des apprenants, ou d'après les ressources disponibles. Les activités qui font partie des étapes à suivre pour accomplir la tâche finale ont les caractéristiques suivantes :

- les apprenants jouent des rôles très actifs et variés, et prennent des décisions vis-à-vis leur apprentissage
- les apprenants sont impliqués dans des situations de communication très contextualisées
- les apprenants s'appliquent dans du travail coopératif aussi bien que dans un travail individuel.
- des documents authentiques servent de base à plusieurs activités
- il y a beaucoup d'occasions pour faire de l'évaluation des paires et de l'autoévaluation.

L'étape post-activité :

Cette étape très importante comprend *la réflexion* et *le réinvestissement*. Les apprenants effectuent un retour sur leurs connaissances du départ, évaluent leur progrès, et identifient là où il y a eu un approfondissement de leurs connaissances, leurs comportements ou leurs attitudes. Il y a aussi un recyclage des processus de connaissance ou des stratégies d'apprentissages en ce qui concerne une autre habileté ou une situation, ou un contexte différent ou plus complexe.

Le principe de base de tous nos programmes de français langue seconde est que tout enseignement sera en français. C'est aussi l'attente pour toutes les classes de français de base dès la 4^e année. Les élèves vont apprendre dès le début les expressions reliées aux routines de l'école et à la gestion participative de la salle de classe.

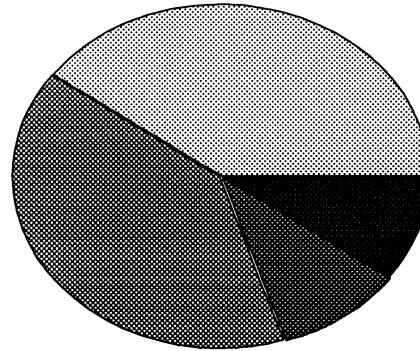
3.1.2 Les habiletés langagières⁹





Dans la section suivante, nous parlons des habiletés séparément. Cependant, dans la vie réelle et dans la salle de classe, les habiletés sont plus souvent interliées. Donc, il faut structurer des activités globales qui intègrent les quatre.

Il faut rappeler que dans une approche multidimensionnelle, nous mettons notre emphase sur les habiletés de *compréhension orale* et de *production orale, interactive et non-interactive*. Bien que les habiletés soient intégrées, et on ne recommande pas une étude isolée, il faut s'assurer, dans la planification d'une unité de travail, que les activités reflètent la répartition représentée dans la figure à la page suivante.

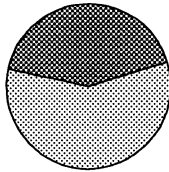
Figure 5

Habiletés langagières



	compréhension orale	40%
	production orale	40%
	compréhension écrite	10%
	production écrite	10%

La compréhension orale



Dès son plus jeune âge, l'enfant écoute et cherche à donner un sens à ce qu'il entend dire dans sa langue maternelle. C'est par l'écoute d'abord qu'on apprend le vocabulaire et les structures nécessaires pour communiquer ses propres besoins, ses sentiments et ses expériences. Dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, les activités de compréhension orale sont également importantes en tant que modèles langagiers. C'est la raison primordiale pour l'utilisation du français comme langue de communication dans la salle de classe. Il faut aussi que les apprenants aient souvent l'occasion d'entendre parler des autres locuteurs de la langue pour interpréter leurs messages. Il n'est pas nécessaire que les apprenants connaissent chaque mot pour comprendre ce qui est dit. Comme dans la langue maternelle, on se sert de tous les indices contextuels y compris le ton de voix de la personne qui parle ou ses gestes, par exemple, pour saisir le sens.

Les textes oraux qui constituent une activité valable d'écoute...

- sont aussi authentiques que possible;
- traitent de sujets qui intéressent les apprenants;
- donnent des indices contextuels: *les participants dans une situation de communication, leur rapport l'un avec l'autre, leurs intentions de communication, les autres circonstances;*

- contiennent des informations que les apprenants chercheraient dans leur langue maternelle;
- mènent à d'autres activités intéressantes de la vie réelle qui leur permettent d'employer leurs nouveaux apprentissages;
- sont naturels du point de vue du débit et de l'articulation.

La Carte de SVA

S	V	A
je sais	je veux savoir	j'ai appris

Chaque activité de compréhension orale doit comprendre trois étapes :

i) **la pré-écoute** : qui aide les élèves à comprendre le contexte de l'activité et l'intention de l'écoute (la tâche). D'après leurs expériences de contextes semblables dans leur langue maternelle ou d'après leurs besoins actuels, les apprenants sont menés à anticiper ce qu'ils vont entendre. Comme techniques d'anticipation, on peut utiliser le remue-méninges, les listes de vérification, un guide d'anticipation ou une représentation graphique comme le SVA (*je sais, je veux savoir, j'ai appris*). Il faut que les élèves apprennent à organiser leur écoute, se concentrer et faire les prédictions. Avant de commencer l'activité on peut enseigner des comportements physiques nécessaires pour une écoute active comme *Tiens-toi droit, Regarde la personne qui parle, Suis l'orateur des yeux*.¹⁰

ii) **l'écoute** : la première fois que les élèves écoutent le texte, ils vérifient leurs anticipations/prédictions tout en ignorant les informations superflues. Pendant la deuxième écoute ou les écoutes subséquentes, les élèves cherchent les informations spécifiques nécessaires pour la réalisation de la tâche spécifiée dans l'étape pré-écoute.

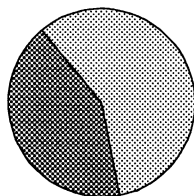
iii) **la post-écoute** : dans cette phase, les élèves réfléchissent à ce qu'ils ont compris et appris, et aux connaissances et aux stratégies de compréhension qu'ils pourraient réinvestir dans de nouvelles situations de communication.

ex Les animaux

S	V	A
• les noms	• le soin	• comment les nourrir

La production orale non-interactive

L'enseignant a un rôle très important lorsqu'il s'agit de créer un environnement chaleureux et encourageant pour que les élèves se sentent à l'aise et prêts à prendre des risques. Il faut constamment encourager les élèves à s'exprimer en leur indiquant que tout effort de communication est valorisé et que commettre des erreurs est une partie naturelle et acceptable du processus d'apprendre une langue seconde.



Une bonne prononciation du français et une intonation correcte sont importantes pour communiquer un message avec succès. Par conséquent, il faut fournir à nos élèves plusieurs occasions d'écouter de bons modèles linguistiques et de produire des phrases qui exigent une prononciation et une intonation juste.

Toute activité de production orale non-interactive doit avoir les mêmes caractéristiques que celles qu'on trouve dans la langue maternelle. C'est à dire, les activités doivent :

- pouvoir se lier à une tâche spécifique
- intéresser les apprenants
- spécifier le contexte ou les circonstances de la communication, c'est-à-dire :
 - ...l'intention de la communication, donc les types d'informations nécessaires à inclure dans la production orale
 - ...des détails concernant les auditeurs et leurs raisons d'écouter
- préciser la durée de la communication
- impliquer un vrai transfert d'information de la personne qui parle à ses auditeurs.

Les activités de production orale non-interactive n'impliquent pourtant pas un échange verbal entre l'apprenant qui parle et son auditoire. Si on demande à l'élève de présenter son autobiographie à la classe ou de donner à un partenaire des directions à suivre sur une carte, il s'agit d'activités de production non-interactive qui ne sous-entendent aucune intervention de la part de l'auditeur. Dans la vie réelle, certaines situations exigent qu'on planifie ce qu'on dira. Certaines activités de production orale en langue seconde demandent les mêmes stratégies de planification :

- déterminer la nature des idées à présenter
- identifier quelques expressions clés
- mettre les idées en ordre d'une façon cohérente
- apporter des changements s'il le faut.

Si on prépare un discours pour un concours oratoire, par exemple, il faut aussi répéter à haute voix ce qu'on veut dire pour juger du temps nécessaire.

Dans la vie réelle, la plupart de nos communications en langue maternelle se fait dans des situations non-planifiées. Ce manque de planification mène naturellement à de faux départs, des hésitations, des pauses et parfois des erreurs. Dans nos classes de français langue seconde, il faut rendre l'apprenant capable de s'exprimer en français dans des situations de vie réelle où ces phrases s'acceptent. On doit adopter une progression dans les activités qui va du plus planifié au moins planifié. Dans les étapes de post-production, les élèves auront des occasions de réfléchir sur leurs productions et sur les stratégies qu'ils ont apprises.

L'interaction orale

Toute interaction dans la salle de classe doit se faire en français, y compris les échanges professeur-élève, élève-professeur, élève-élève, de nature sociale et ceux qui traitent de la gestion en salle de classe. La plupart de ces interactions prennent souvent la forme de questions-réponses et la réaction aux réponses. Il y a beaucoup de recherches faites sur les types et la fréquence des questions en salle de classe. Les études indiquent :

- que la grande majorité des questions posées par les enseignants sont de nature factuelle où l'enseignant sait déjà la réponse : *Qu'est-ce c'est? Quel temps fait-il? Quelle est la date aujourd'hui?*
- que les enseignants posent aussi assez fréquemment des **questions fermées** qui demandent des réponses *oui-non* ou des réponses *d'un mot*.
- que si on veut cultiver les habiletés cognitives de niveau supérieur, il faut poser plus de **questions ouvertes** : *ce sont des questions où l'enseignant ne sait pas la réponse, et des questions qui requièrent la pensée critique et créative - l'analyse, la synthèse et l'évaluation*. Avec les questions ouvertes l'enseignant doit être prêt à accepter de multiples réponses.

Fermées

- ↻ *Quel âge as-tu?*
- ↻ *Quelle couleur est sa blouse?*

Ouvertes

- ↻ *Pourquoi aimes-tu la couleur «jaune»?*
- ↻ *Que feras-tu à l'âge de vingt ans?*

- que les élèves n'ont pas assez d'occasions pour poser des questions.
- que l'habileté de formuler les questions peut être un meilleur indicateur du niveau de la compréhension et de l'apprentissage.

Si l'enseignant modèle de bonnes techniques de questionnement ouvert et élabore des activités où les élèves ont l'occasion de poser des questions, il en suit que les élèves vont apprendre comment poser de bonnes questions qui aideront leur apprentissage.

Il faut faire attention aussi aux délais de réponse : les élèves ont besoin de temps pour comprendre, réfléchir et formuler ou reformuler une réponse. Si on pratique une délibérée de trois à cinq secondes après une question et après une réponse, il est probable que plus d'élèves répondront et qu'ils donneront des réponses plus longues et plus complexes.¹¹

En parlant d'activités d'interaction orale, il faut présenter aux élèves diverses activités ou tâches à accomplir entre eux. Selon Tremblay et al,¹² pour que la salle de classe reflète la vie réelle *«certaines de ces activités doivent mettre l'accent sur le transfert d'information; d'autres, sur le maintien de rapports sociaux; d'autres, sur une combinaison de ces deux aspects.»* (P. 22). Toutes interactions exigent des habiletés de compréhension, de production et de négociation. On facilite l'interaction en structurant des activités d'apprentissage en petits groupes qui reflètent les principes de l'apprentissage coopératif. Cette structure permet la maximisation des possibilités d'interaction parmi des élèves. (Pour une discussion détaillée des principes et des techniques de l'apprentissage coopératif, veuillez vous reporter à la section 3.2.4).

Chaque activité d'interaction orale comprend les trois phases suivantes :

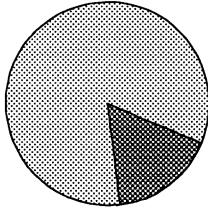
i) la pré-interaction : où l'on présente la tâche à faire ou le but collaboratif et comment le travail sera évalué. On discute des informations à inclure, des mots-clés ou des expressions-clés utiles et de la façon à accomplir la tâche.

ii) l'interaction : pendant le travail de groupe sur la tâche, c'est le rôle de l'enseignant de se promener de groupe en groupe pour s'assurer que l'activité se déroule en français et pour observer et noter les comportements des élèves.

iii) la post-interaction : cette phase permet aux apprenants d'analyser leur performance dans le but de viser des stratégies qui pourraient améliorer leur performance dans de nouvelles situations de communication. À cette étape, l'enseignant peut partager avec les élèves ses observations de leur comportement.

Le dossier Évaluation de la communication orale aux Maritimes fournit des prototypes pour des activités d'interaction.

La compréhension écrite



Les activités de compréhension écrite visent le développement chez les apprenants des stratégies de lecture. On mène les apprenants à se servir de leurs connaissances du monde et de leurs expériences en langue maternelle pour les aider à décoder un document en français. Les habiletés existantes en lecture de la langue maternelle sont transférées à la langue seconde. Comme Edwards¹³ a dit : «*Ils savent que le texte porte un message et que le flot du discours est découpé en mots. Ils comprennent les conventions de l'écriture, notamment dans quel sens lire le texte, de gauche à droite ou de haut en bas. Des lecteurs plus expérimentés sauront que c'est possible de sauter les mots non essentiels, de deviner les mots inconnus à partir du contexte, et de lire plus loin quand on ne connaît pas un mot.*»

Selon Cornaire (1991, 1996), voici quelques stratégies d'un bon lecteur :

- le balayage (scanning)
- l'écrouissage (skimming)
- l'utilisation du contexte
- la tolérance de l'ambiguïté
- l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles
- l'inférence
- l'anticipation
- la capacité de résumer
- l'exploitation des ressemblances lexicales (congénères).

À part ces stratégies qu'on peut développer chez l'élève, il faut faire attention aux types de textes et de documents qu'on choisit. En français langue seconde, il y a des documents comme des manuels de base qui ont été élaborés spécifiquement pour l'apprenant d'une langue et il y a des documents *authentiques* qui ont été écrits par et pour des francophones sans vouloir être des documents pédagogiques. Dans ces documents, les textes sont classifiés selon les types suivants :

- *le texte informatif* : a pour objectif d'informer, de révéler des faits (les articles de journaux, les présentations des personnes, certaines annonces publicitaires, les revues scientifiques, etc.)
- *le texte incitatif* : a pour objectif de provoquer chez le lecteur une réaction, un changement d'attitude et de le faire agir (certaines annonces, les guides touristiques, les recettes, les règles des jeux, les directives d'une expérience, certains éditoriaux, etc.)
- *le texte expressif* : qui reflète de la pensée et de l'émotion sur le sujet (le récit d'événements, les correspondances, etc.)
- *le texte poétique* : qui met en scène la fantaisie, l'imaginaire (les récits, les contes, les bandes dessinées)
- *le texte ludique* : qui permet de jouer avec le langage (les charades, les devinettes, les textes humoristiques, etc.)

Les élèves ont déjà de l'expérience avec ces types de textes et leur fonction en langue maternelle. Donc, quand on fait le choix de tels textes, les textes écrits valables...

- sont aussi authentiques que possibles
- traitent de sujets qui intéressent les élèves
- donnent des indices contextuels, surtout de bons visuels
- contiennent des informations que l'apprenant s'intéresse à chercher dans sa langue maternelle

- ont un élément de répétition et de rythme
- sont accessibles du point de vue de la longueur du texte et du niveau de la langue
- mènent à d'autres activités intéressantes.

Il est important que les activités qui précèdent et qui suivent la lecture, ainsi que l'activité de lecture elle-même, soient planifiées de façon de renforcer les stratégies de compréhension des apprenants :

La Carte de SVA

S	V	A
je sais	je veux savoir	j'ai appris

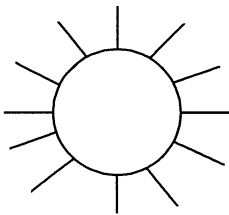
des nuages
un éclair
de la pluie
du vent
un orage
du gel

i) la pré-lecture : Les activités préparatoires à la lecture sont indispensables. Avant d'aborder la lecture d'un texte, les apprenants font appel à leur bagage de connaissances et d'expériences. On leur fournit des informations concernant le contexte du document et la raison pour le lire (la tâche à accomplir). En outre, on attire leur attention sur les illustrations, les titres, la page couverture, l'organisation du texte, et son genre. D'après leurs expériences de textes semblables dans leur langue maternelle et d'après leurs connaissances du sujet, les apprenants peuvent faire des prédictions concernant le contenu du texte. On peut utiliser des remue-méninges ou une représentation graphique comme le tableau *SVA*, ou une matrice *énoncé-d'accord-désaccord* pour aider les élèves à développer les stratégies de prédiction. Une autre activité pour développer ces stratégies ainsi que les habiletés de déduction et la motivation s'appelle *Jets de mots*.¹⁴ C'est une collection de mots ou d'expressions clés tirés d'un texte que les élèves vont lire. Ils regardent ces mots et essaient de prédire l'histoire. Avec les débutants, on peut utiliser les illustrations au lieu des mots.

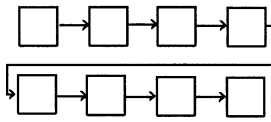
ii) la lecture : la première fois que les apprenants lisent le texte, ils vérifient leurs prédictions faites dans l'étape de pré-lecture. S'ils ont utilisé des représentations graphiques pour la prédiction, ils peuvent les compléter. La deuxième (ou troisième) fois, ils cherchent les informations spécifiques dont ils ont besoin afin de compléter la tâche spécifiée. Pour organiser leur lecture, il y a des représentations graphiques qui peuvent les aider, par exemple :

la toile... pour des idées importantes d'un texte descriptif.

La toile d'araignée



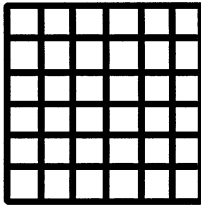
Le tableau séquentiel



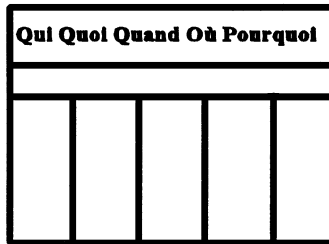
la chaîne ou le tableau séquentiel ... pour organiser les étapes comme les étapes d'une recette ou d'une expérience.

la matrice, la carte d'information, ou le diagramme Venn... pour un texte informatif comme ceux qui font des comparaisons ou des descriptions d'animaux, d'écoles, de jeux, etc, ou pour les textes de type problème-solution comme la résolution de conflits.

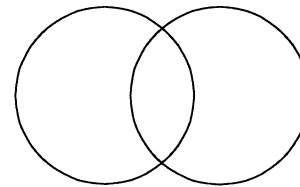
La matrice



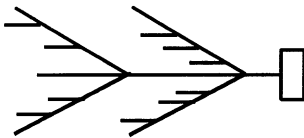
La carte d'information



Le diagramme de Venne

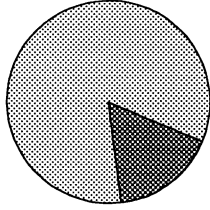


L'arête de poisson



l'arête de poisson... pour les textes de cause-effet comme les animaux en danger ou l'environnement. Les représentations graphiques sont des moyens à rendre l'apprentissage plus explicite. Cette représentation visuelle d'un sujet, avec des symboles et des mots clés, et comment ils sont reliés au sujet, mène l'apprenant à construire son propre apprentissage. Ces outils aident l'apprenant à mieux rappeler ses connaissances, et même améliorer des attitudes. Les représentations graphiques peuvent être partagées avec d'autres pour augmenter des détails et renforcer les apprentissages (voir annexe F pour des exemples des représentations graphiques à l'école élémentaire).

iii) la post-lecture : après avoir lu le texte, les apprenants seront invités à réfléchir à leurs stratégies de compréhension. Une telle prise de conscience facilitera le réinvestissement de stratégies appropriées dans de nouvelles situations. Deuxièmement, les apprenants seront invités à partager leurs réactions au texte et à repenser leurs propres interprétations par rapport aux autres. Individuellement ou en groupes, les apprenants pourront participer à d'autres activités de suivi dont l'objectif sera de consolider la compréhension, de pousser plus loin leur interprétation et de susciter des réactions personnelles.



La production écrite

La compréhension orale et écrite et la production orale et écrite étant intégrées, les activités effectuées dans chaque domaine contribuent à l'apprentissage de l'écriture. En offrant aux apprenants toute une variété d'activités d'écoute et d'expression orale, et des occasions fréquentes de discuter leurs idées, l'enseignant contribue à l'élaboration de la base linguistique orale de ses apprenants qui facilitera leur production écrite. L'expérience de la lecture renforce aussi l'apprentissage de l'écriture. Le fait de lire contribue de façon significative aux fonds de vocabulaire et de structures linguistiques des apprenants, aussi bien qu'aux connaissances et qu'aux expériences de textes divers. Selon Edwards (1996), la production écrite est vue comme un processus social où les élèves font des progrès plus grands quand l'écriture a un but. C'est aussi un processus complexe qui se fait dans une séquence d'activités ou d'étapes. Il faut noter qu'il y aura des variations d'un individu à l'autre, mais d'habitude le processus comprend trois étapes. Ces trois étapes sont normalement précédées d'une préparation ou d'une planification plus ou moins minutieuse.

i) la pré-écriture : avant de commencer à écrire, les apprenants doivent réfléchir à leur objectif, à ce qui les pousse à écrire et à l'auditoire auquel la rédaction est destinée. La phase préparatoire a une importance particulière pour les apprenants en français de base car ils doivent faire confiance à leurs habiletés.

Les activités de pré-écriture peuvent comprendre les suivantes:

- faire des remue-méninges à l'oral ou sur papier (forme d'écrit libre) pour discuter les sujets et les caractéristiques du type d'écriture, par exemple :
 - *poèmes*
 - *chansons*
 - *publicités*
 - *dépliants*
 - *livrets*
 - *invitations*
 - *messages*

- raconter l'histoire oralement
- organiser les idées avec l'aide d'une représentation graphique
- consulter des ressources disponibles dans la salle de classe et des modèles

ii) l'écriture : Cette étape comprend le premier brouillon, le feed-back et la révision, et la mise au point de la version finale. Dans le premier brouillon, les élèves écrivent leurs idées en ne se préoccupant pas de l'exactitude de la forme. Les élèves utilisent le feed-back des pairs et du professeur pour réfléchir sur leur travail et commencer les corrections au niveau de la forme ainsi que du contenu. Parfois on utilise des listes de vérification établies dans la pré-activité et on peut se servir de cette étape pour faire une évaluation des pairs. Encore faut-il se rappeler que ce processus n'est pas rigide : il y aura des élèves qui n'utilisent pas de brouillon et d'autres qui en utilisent plusieurs. Pour un élève de français de base à l'élémentaire, on attend qu'il devrait être capable de construire des textes écrits, selon un modèle, des types suivants :

- *le texte informatif* : les légendes pour des illustrations, des descriptions simples, des annonces publicitaires
- *le texte incitatif* : des affiches, des consignes, des invitations
- *le texte expressif* : des lettres, des cartes de souhaits
- *le texte poétique* : les bandes dessinées, les comptines, les chansons
- *le texte ludique* : des devinettes

iii) la post-écriture : c'est le moment où l'apprenant peut partager son texte avec ses pairs de plusieurs façons. Il peut :

- lire sa composition à un ou à plusieurs camarades
- l'enregistrer et la faire écouter ensuite
- l'afficher comme partie d'une installation murale
- la publier dans son journal personnel ou dans un journal ou un livre de classe.

Il faut établir des buts authentiques et significatifs pour l'écriture et trouver des moyens intéressants pour la publier.

La production écrite développe chez les apprenants plusieurs habiletés et stratégies. On mène les apprenants à :

- faire des recherches pour planifier la rédaction
- varier le format de leurs textes selon le but et l'auditoire visés
- profiter de leurs lectures pour améliorer leur écriture
- rédiger et corriger un brouillon pour parvenir au texte final
- profiter des suggestions des pairs et de l'enseignant
- varier leur vocabulaire
- reconnaître leurs erreurs les plus fréquentes ou les plus graves
- se servir d'un dictionnaire ou d'autres références appropriées

3.1.3 L'intégration du code linguistique

Code linguistique = comprend le système de sons et de symboles, le lexique, la grammaire et les attributs du discours

Dans une approche multidimensionnelle axée sur le communicatif/expérientiel, le code linguistique sert comme outil de communication selon les besoins et les intérêts des apprenants. Le contenu du message précède la forme du message. Cependant, il y aura des occasions quand il faut intégrer ou enseigner explicitement les éléments nécessaires pour la bonne communication ou porter l'attention des apprenants sur des éléments spécifiques de la langue. *Cet enseignement n'est jamais donné à part du contexte de la situation de communication et l'analyse de la langue est toujours liée à son utilisation pour préciser ou rendre plus efficace la communication du message.* Le développement de la compétence langagière est un processus graduel et progressif qui va des activités structurées à des activités plus spontanées.

3.1.4 Le traitement des erreurs

Dans une approche qui vise le développement chez l'élève de la confiance à prendre des risques en s'exprimant dans une langue seconde, il faut créer et garder un environnement chaleureux où l'apprenant se sent à l'aise et où il sait que ses essais d'utilisation de la langue sont valorisés. La correction des erreurs joue un rôle très important dans nos salles de classes.

Même s'il est préférable de corriger les erreurs immédiatement, on ne doit pas briser une communication, soit interactive ou non-interactive. Comme il a déjà été mentionné au Tableau 6, le rôle de l'enseignant est de faire attention aux erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, et dans plusieurs contextes. Ces erreurs qui bloquent la compréhension ou la production de messages peuvent aussi avoir une tendance à se fossiliser. C'est important aussi de faire attention aux erreurs qui font l'objet de la leçon ou de l'activité et à celles qui irritent l'interlocuteur. En faisant un retour réflexif, l'enseignant peut faire les adaptations nécessaires aux activités pour rendre les élèves plus effectifs dans leurs communications, soit formelles ou informelles. Selon Calvé (1991), les techniques de correction les plus efficaces sont (en ordre de la plus efficace à la moins efficace) :

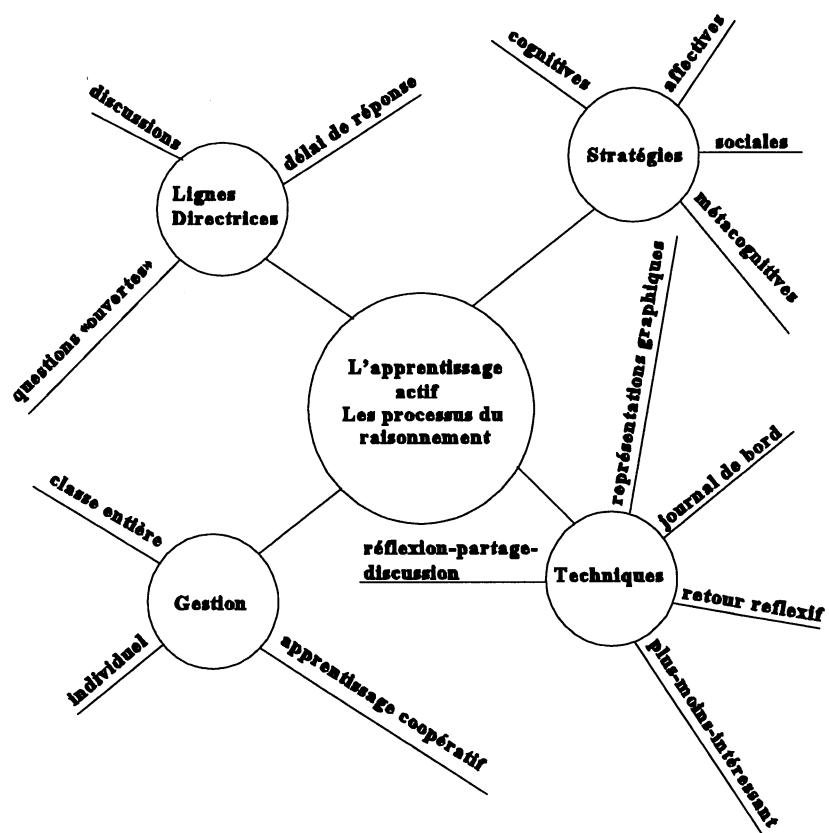
- l'autocorrection;
- la correction des «pairs»;
- la correction indirecte;
- la correction systématique par l'enseignant;
- une leçon explicite sur les erreurs en question.

En ce qui concerne les erreurs en écriture, si on suit le processus de rédaction de façon régulière, l'élève va apprendre et pratiquer les stratégies de la correction des pairs et de l'autocorrection. Comme avec tout enseignement, le suivi à la correction des erreurs est une étape critique.

3.2 La nature de l'apprentissage : l'apprentissage actif

Nous avons parlé des cinq principes de base de la pédagogie constructiviste (Tableau 5) et nous avons résumé les caractéristiques principales d'une enseignante constructiviste ainsi que quelques approches spécifiques d'une enseignante en français de base (Tableau 6). Pour faciliter ce processus d'apprentissage, l'apprenant doit être impliqué d'une façon **active** avec les ressources et ses pairs, dans des situations d'apprentissage significatives pour eux. Robin Fogarty et ses collègues utilisent la représentation graphique suivante des composantes de l'apprentissage actif.¹⁵

Figure 6

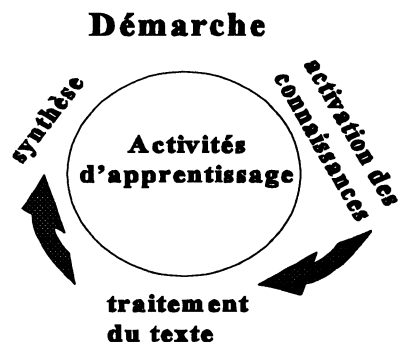


Au centre de la représentation est *l'apprentissage actif*. L'apprentissage actif comprend des expériences d'apprentissage où les élèves sont impliqués activement dans le but de développer des habiletés de raisonnement, et surtout un comportement métacognitif. Un modèle de l'apprentissage, la taxonomie de Bloom, parle de six niveaux du domaine cognitif : *Mémoire, Compréhension, Application, Analyse, Synthèse et Évaluation*.

D'autres chercheurs ont proposé des habiletés du raisonnement, divisé en quatre catégories : pensée analytique, pensée organisationnelle, pensée critique et pensée créative (Burns). Edward de Bono (1985) parle du raisonnement multidimensionnel. Il a élaboré un programme et des outils simples pour développer le raisonnement critique, créatif et latéral (voir le livre *Six Thinking Hats*).

Plus récemment, Marzano (1992, 1996) a élaboré son thèse sur les dimensions d'apprentissage. Selon Marzano, les processus de l'apprentissage comprennent cinq types ou dimensions de raisonnement : ¹⁶

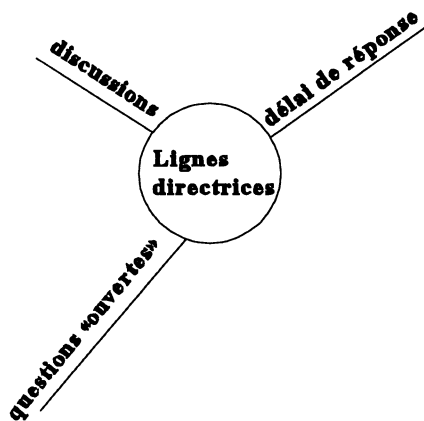
- *Dimension 1* : les attitudes et les perceptions positives de l'apprentissage
- *Dimension 2* : le raisonnement nécessaire pour acquérir et intégrer la connaissance. Pour lui, il y a deux types de connaissances : *déclarative (faits, concepts, principes)* et *procédurale (habiletés, processus)*;
- *Dimension 3* : le raisonnement nécessaire pour élargir et raffiner la connaissance : *la comparaison, la classification, l'induction, la déduction, l'analyse d'erreur, le soutien d'une opinion, l'abstraction et l'analyse de perspectives*.
- *Dimension 4* : le raisonnement nécessaire pour utiliser la connaissance de façon significative.
- *Dimension 5* : les habitudes mentales productives : la pensée critique, la pensée créative, l'autorégulation.



Dans notre rôle d'enseignant de français de base, il faut que nous préparions des activités d'apprentissage qui comprennent tous les niveaux, et surtout ceux qui touchent les habiletés mentales d'ordre supérieur et qui encouragent le développement des habitudes mentales productives. Cela veut dire qu'il faut mettre plus d'emphase sur les activités d'apprentissage qui se rapportent aux niveaux de l'analyse, de la synthèse, et de l'évaluation. Une démarche suggérée pour ces activités ressemble à la démarche décrite ci-dessus : pré-activité *ou* activation des connaissances, activité *ou* traitement de texte, et post-activité *ou* synthèse. En élaborant des résultats d'apprentissage, des activités pédagogiques, des tâches finales ou des évaluations, il faut faire attention aux verbes qu'on utilise pour assurer qu'on a reflété les différents niveaux de raisonnement et qu'on ne reste pas aux niveaux de connaissance et compréhension. L'annexe G vous donne des exemples de verbes qu'on peut utiliser. La mer et les parties d'un goélette symbolise les différents niveaux bien que les étoiles représentent l'apprentissage.

Figure 6 parle de quatre composantes nécessaires pour faciliter l'apprentissage actif : *les lignes directrices, les stratégies d'apprentissage, la gestion de la salle de classe et des techniques.* On examinera chaque composante dans un contexte de français de base.

3.2.1 Des lignes directrices



Pour créer un climat qui modèle la pensée, qui motive les apprenants à penser, et qui renforce leurs essais dans le processus de la pensée, il y a quelques outils et principes de base qu'on recommande :

«**Délai de réponse**» : Parmi la recherche faite sur l'interaction dans la salle de classe de langue maternelle, il y a des données qui indiquent que les enseignants posent entre trois et cinq questions par minute, attendent seulement une seconde pour la réponse, et répètent chaque réponse. Il y a des recherches qui ont démontré que dans une classe de langue seconde, le temps d'attente après une question posée en langue seconde était moins que le temps accordé après une question posée en langue maternelle! On suggère les stratégies suivantes pour améliorer le temps d'attente et par conséquent influencer le nombre de réponses et le niveau cognitif des réponses :

- *attendre entre trois et dix secondes après chaque question avant de nommer une répondante*
- *attendre entre trois et dix secondes après la dernière réponse à une question avant de poser une nouvelle question*
- *chercher plusieurs réponses à la même question, même si c'est au niveau du rappel des connaissances*
- *rester près de l'apprenant qui répond rarement*
- *si une réponse est incomplète, poser d'autres questions ou paraphraser la réponse et demander une clarification*
- *renforcer la bonne réponse ou l'essai de l'apprenant.*

Des lignes directrices de la discussion : on emploie souvent dans nos salles de classes le technique de *remue-méninges*. Pour avoir une discussion qui encourage les apprenants à participer, il faut établir et surveiller quelques règles dans la salle de classe comme les suivantes suggérées par Fogarty :¹⁷

- ▶ *suspendre tout jugement*
- ▶ *opter pour des idées différentes et/ou des combinaisons différentes d'idées*
- ▶ *chercher beaucoup d'idées... la qualité viendra avec la quantité*
- ▶ *«faire de la puce» aux idées d'autres personnes*

Le questionnement : Au Tableau 6 et dans le cadre de la discussion sur *L'interaction orale* (section 3.1.2), nous avons parlé des types de questions posées par l'enseignant. L'emploi des questions *ouvertes* forcera plus la pensée et donnera des réponses plus élaborées. Par suite, il y aura plus de communication en français et de développement du vocabulaire et des structures. Il faut aussi enseigner aux élèves comment *poser* ce type de questions et leur donner plusieurs occasions de les utiliser dans un contexte authentique. Par exemple, avant de faire la recherche pour une tâche finale à propos de la nourriture :

La Nourriture

Questions fermées	Questions ouvertes
• • • •	• • • •

- ▶ élaborer au moyen d'un remue-méninges une liste de questions possibles
- ▶ organiser ces questions dans une matrice
- ▶ les évaluer selon les réponses possibles (oui, non, peut-être ou de l'information détaillé) et le but de la recherche.
- ▶ choisir les questions qui vont vous donner les meilleures informations.
- ▶ faire la recherche.
- ▶ faire un retour réflexif et une évaluation des questions choisies.

En faisant ces étapes avec chaque sujet de recherche, les élèves vont améliorer leurs habiletés de penser ainsi que leurs habiletés de communiquer en français.

À l'annexe E vous trouverez une représentation graphique à propos des *questions ouvertes* et des *questions fermées* que vous pourriez utiliser avec vos élèves.

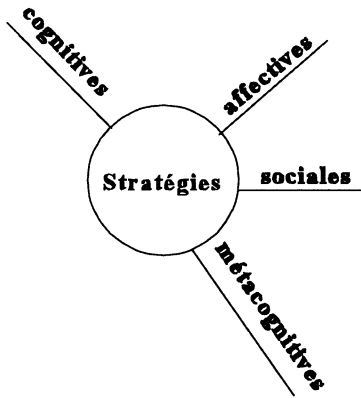
3.2.2 Les stratégies de l'apprentissage

Un des résultats d'apprentissage transdisciplinaires visés est d'impliquer l'apprenant activement dans son apprentissage, de le rendre de plus en plus autonome et de lui donner des habiletés d'être un apprenant efficace pour toute sa vie. Pour nous, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, ce but se rapporte à la composante *Formation langagière générale* d'une approche multidimensionnelle. Un des défis de ce syllabi est comment mettre cette formation langagière générale en oeuvre dans la salle de classe : comment aider l'élève à développer les stratégies d'apprentissage nécessaires pour favoriser l'atteinte des résultats d'apprentissage.

Cyr¹⁸ décrit une stratégie d'apprentissage d'une langue seconde comme *un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*. Plusieurs chercheurs, surtout O'Malley et Oxford, ont identifié les «opérations» les plus communes en langue seconde. Ils les ont classifiées en quatre types : *cognitives, sociales, affectives, et métacognitives*.

Voir les ressources suivantes pour le développement des stratégies :

Visages 3, Module 1 :
Natalie au Québec
ActiVie 1 : *Découvrons notre école*
La série vidéo : *Pour Tout Dire*



Les stratégies cognitives : Une stratégie cognitive implique une manipulation mentale ou physique de la langue et l'application de techniques spécifiques pour que l'apprenant puisse résoudre un problème : qu'il puisse comprendre ou produire un texte en français. Les stratégies cognitives dans nos salles de classe comprennent les activités suivantes :

- ▶ répéter
- ▶ contextualiser
- ▶ déduire
- ▶ recombinaison
- ▶ regrouper
- ▶ réaliser une consigne
- ▶ imager
- ▶ retenir un mot clé
- ▶ élaborer
- ▶ transférer
- ▶ chercher dans des documents
- ▶ utiliser une paraphrase
- ▶ adapter le message
- ▶ inférer
- ▶ utiliser des gestes, des visuels

Les stratégies métacognitives : Une stratégie métacognitive implique une réflexion sur l'apprentissage du français et une compréhension des conditions qui favorisent cet apprentissage. Parmi les stratégies métacognitives qu'il faut développer en français il y a les suivantes :

- ▶ l'anticipation «advance organizer» et la planification
- ▶ l'attention - décider à l'avance de se centrer sur certains aspects
- ▶ l'autogestion - développer une tolérance, prendre des risques
- ▶ l'autocorrection
- ▶ l'autoévaluation

Les stratégies sociales : Une stratégie sociale implique une interaction avec les autres : soit avec l'enseignant, les autres élèves, ou des invités dans la salle de classe pour favoriser la compréhension et la production de la langue. Les stratégies sociales comprennent :

- ▶ poser des questions de vérification et de clarification
- ▶ demander de la répétition ou des exemples
- ▶ interagir et coopérer avec les pairs
- ▶ devenir conscient des pensées et des sentiments des autres
- ▶ démontrer le respect des autres

Les stratégies affectives : Une stratégie affective implique des moyens pour gérer la dimension affective inhérente à chaque apprenant. Parmi les activités qu'un élève peut apprendre et utiliser pour diminuer son anxiété et s'encourager dans son apprentissage de français il y a les suivantes :

- ▶ écouter de la musique relaxante
- ▶ utiliser la pensée positive
- ▶ se récompenser
- ▶ utiliser une liste d'items à cocher
- ▶ écrire un journal personnel
- ▶ partager ses sentiments avec quelqu'un

La recherche a démontré que l'entraînement à l'utilisation des stratégies aide l'élève à devenir un meilleur apprenant de la langue seconde. L'élève a peut-être eu de l'expérience avec certaines de ces stratégies dans ses études antérieures ou dans d'autres matières. L'enseignement direct et l'utilisation des stratégies dans la classe de français servira à renforcer leur rôle dans l'apprentissage tout au long de la vie. Cyr¹⁹ a suggéré une démarche à suivre pour incorporer cette formation dans l'enseignement :

- ▶ déterminer quelles stratégies sont utilisées
- ▶ présenter, nommer, expliquer la stratégie
- ▶ modeler la stratégie
- ▶ faire pratiquer la stratégie
- ▶ animer des discussions sur la pertinence ou l'efficacité de la stratégie
- ▶ guider l'apprenant à choisir la stratégie plus approprié pour lui-même

Selon le document du Manitoba, *Le succès à la portée de tous les apprenants*, c'est le transfert des stratégies d'apprentissage aux autres contextes et aux nouvelles situations de communication qui est primordial. Il suggère les questions suivantes pour faire réfléchir les élèves sur les stratégies :²⁰

- ▶ Pourquoi est-ce que j'emploie cette stratégie?
- ▶ Comment fonctionne-t-elle? Est-ce que je dois refaire ce que j'ai fait ou le faire autrement?
- ▶ Quelle autre stratégie pourrais-je utiliser dans cette situation?
- ▶ Comment pourrais-je aider quelqu'un d'autre à l'utiliser?
- ▶ Dans quelles autres situations puis-je utiliser cette stratégie?

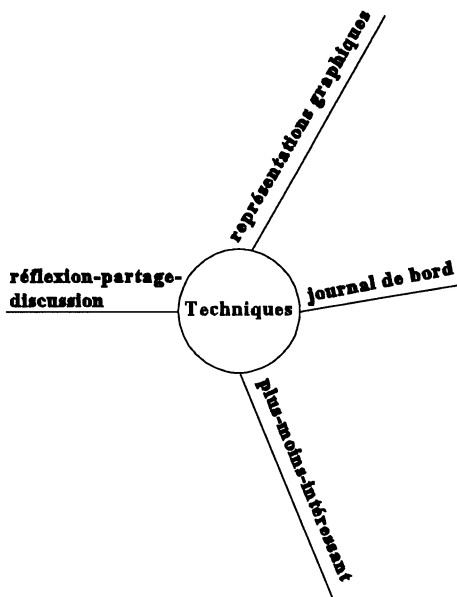
ex :

*Pourquoi cette stratégie?
Est-ce qu'elle
est possible?
Où est-ce que je peux
utiliser ces stratégies?
Comment expliquer
cette stratégie à mon ami?*

Évidemment dans une classe de français de base à l'élémentaire, au début cette discussion sera menée par l'enseignant avec des questions plus simples et des réponses limitées (en gestes, en dessins, en anglais) des élèves. Plus on pratique les stratégies et le retour réflexif, plus les élèves essayent de s'exprimer en français.

3.2.3 Des techniques

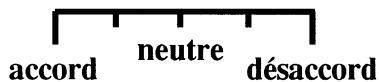
Dans la discussion sur *Les habiletés langagières* (section 3.1.2), nous avons déjà mentionné quelques techniques : *les listes de vérification et les représentations graphiques (SVA, matrice énoncé-d'accord-désaccord, l'étoile, le tableau séquentiel, l'arête de poisson)*. Pour l'**activation des connaissances (pré-activité)**, on peut utiliser :



Les remue-ménages en carrousel (Graffiti) une structure coopérative qui consiste à placer de grandes feuilles de papier au mur un peu partout dans la classe. Sur ces feuilles on peut placer par exemple: des noms de jeux, des parties d'une maison, des préparations pour une fête, des saisons, etc. Diviser la classe dans le nombre de groupes qui correspond au nombre de feuilles. Donner un marqueur d'une différente couleur à chaque groupe et leur donner deux minutes pour écrire tout ce qu'ils savent à propos du sujet sur la feuille assignée. Après deux minutes, les groupes continuent avec leur crayon à la prochaine feuille, lisent ce qui est sur la feuille et ajoutent leurs propres idées. Continuer jusqu'à ce que chaque groupe ait pu écrire sur chacune des grandes feuilles.

calme
glacial
froid
chaud
beau
nuageux
humide
ensoleillé

Jets de mots «Wordsplash» est une autre structure coopérative qui permet à l'élève d'anticiper le sens d'un mot en discutant des possibilités avec son groupe pour en arriver à une définition.



Le graphique humain permet aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un énoncé d'une façon kinesthésique. En utilisant une grande carte linéaire avec des phrases indiquant *d'accord à désaccord*, l'élève doit se déplacer sous la phrase qui représente son opinion. Lorsque chaque personne a choisi une phrase, on peut demander à chaque groupe de discuter leurs opinions et de choisir un porte-parole qui pourrait expliquer le choix du groupe et essayer de convaincre d'autres personnes à les rejoindre. (Pour les débutants ou les plus timides, cette activité donne une occasion de participer et de répondre de façon non-verbale.)

Pendant la phase de **l'activité** ou **du traitement de l'information**, on peut utiliser une des techniques suivantes pour s'assurer que les apprenants comprennent la tâche ou l'information :



10-2 ou « *les pauses pédagogiques* » Après dix minutes d'enseignement directe ou d'activité, diviser la classe en groupes de deux. Le partenaire A résume à son partenaire ce qui est arrivé en classe jusqu'à ce moment. Après trente secondes, le partenaire B complète le résumé en trente secondes sans répéter l'information de son partenaire.

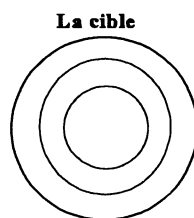
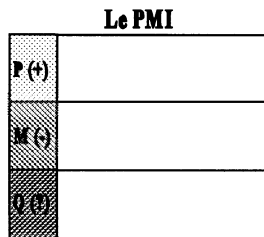


Les têtes numérotées est une structure coopérative où on divise la classe en groupes de quatre ou cinq. À l'intérieur du groupe, chaque élève reçoit un numéro 1, 2, 3, 4, ou 5. Le professeur pose une question. Chaque groupe en discute et doit arriver à une réponse acceptable pour tous les membres et que tous les membres puissent expliquer. Le professeur choisit un des numéros et l'élève avec ce numéro dans le groupe choisi doit répondre à la question.

Les jetons du parler «Talking chits» est une structure coopérative qui rassure que tout le monde a l'occasion de participer. Chaque membre d'une équipe reçoit deux ou trois jetons. (Ces jetons sont de différentes couleurs pour chacun des membres de l'équipe). Pour prendre la parole, il faut placer un des jetons au centre de la table. Quand l'élève a utilisé tous ses jetons, il n'a plus le droit de parler jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient placé leurs jetons au centre de la table. Lorsque tous les jetons sont au centre de la table, ils sont retournés à leur propriétaire et on peut recommencer.



Pour la phase de la **post-activité** ou la **synthèse**, on peut utiliser une des techniques suivantes :



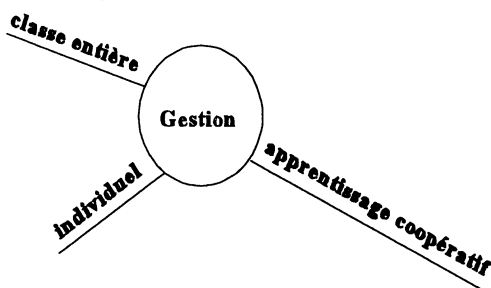
Réflexion-discussion-partage Nommée *Think-Pair-Share* en anglais, cette activité demande à un apprenant de réfléchir sur ce qu'il a appris, de discuter avec un partenaire de ce qu'il a noté et de choisir peut-être 2 choses importantes pour partager avec la classe.

Le journal de bord - Ce document est un journal personnel où l'apprenant écrit ou dessine ses réactions à une activité/ une expérience d'apprentissage : ce qu'il a appris, ce qu'il a aimé, ce qu'il a trouvé difficile, d'autres recherches qu'il aimerait faire, etc. Au lieu d'un journal, on peut utiliser une représentation graphique comme un tableau **PMI** (*plus, moins, intéressant*) ou **une cible**.

Ces techniques ne se rapportent pas exclusivement ni à l'une ni l'autre des phases d'une activité: on peut utiliser **Réflexion-discussion-partage** par exemple avec l'activation des connaissances ou avec le traitement du texte. L'important est de donner aux apprenants des outils pour qu'ils puissent développer et utiliser leurs habiletés de pensée et des stratégies d'apprentissage. Il y a plusieurs excellents livres professionnels qu'un enseignant devrait consulter pour des suggestions de techniques. Nous avons nommé quelques titres à la section sur les références bibliographiques.

3.2.4 La gestion de la salle de classe

La quatrième partie de la Figure 2 parle des différents types d'organisation d'une salle de classe : soit en travail individuel, en petit groupe, en groupe coopératif ou en groupe entier. Chacun de ces types a un rôle important à jouer dans l'apprentissage... il faut faire attention qu'on inclut tous les types dans notre planification. Les activités comme les jeux et les remue-méninges demandent souvent un travail du groupe entier. Avant et après quelque-unes des activités on peut demander de la réflexion des fois comme travail individuel, des fois comme travail en petit groupe.



L'apprentissage coopératif

Dans la section 2.4.3 *Profil de l'élève à l'élémentaire*, on a parlé du fait que les élèves de cet âge, aiment travailler ensemble et qu'ils aiment apprendre les uns des autres. Dans une classe de français de base, où on vise le développement des habiletés en communication par l'entremise de l'interaction et de la négociation, le travail en groupe coopératif nous sert comme technique de base pour au moins 50 pour cent de nos activités. Quelques-unes des données majeures de la recherche en apprentissage coopératif se rapportent très bien à nos objectifs et à nos défis dans l'enseignement d'une langue seconde :

- ▶ *les élèves de tous les niveaux d'habiletés améliorent leur mémoire à court et à long terme, ainsi que leurs habiletés de pensée critique*
- ▶ *il y a des améliorations qui se font en apprentissage, en développement de l'estime de soi, et en motivation lorsqu'on participe au développement de la motivation intrinsèque surtout à cause de l'interaction positive entre les élèves*
- ▶ *les élèves développent des comportements sociaux et des rapports avec leurs pairs qui sont plus positifs.*²¹

« coopérer à apprendre, apprendre à coopérer »

Il y a plusieurs modèles de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, Slavin, Kagan, Sharan & Sharan, Bellanca & Fogarty) mais tous comprennent cinq aspects-clés :

- ▶ **l'interdépendance positive** où on doit créer l'esprit nécessaire et les habiletés de travailler comme équipe. Pour faciliter cette interdépendance, on peut développer un slogan ou une chanson d'équipe (*l'interdépendance liée à l'identité*), on peut partager les matériaux par ex. une feuille ou un marqueur par groupe (*l'interdépendance liée aux ressources*), on peut créer une seule production de groupe (*l'interdépendance liée à la tâche*), on peut assigner des rôles complémentaires et interreliés (*l'interdépendance liée aux rôles*) ou on peut donner des récompenses au groupe.
- ▶ **la responsabilisation individuelle** qui rend chaque membre du groupe responsable de son apprentissage et de l'apprentissage de chaque membre de groupe et de faire partie du travail en groupe. La répartition des rôles est un aspect critique de cette responsabilisation. Il faut donner ou laisser choisir un rôle avec des tâches spécifiques à chaque élève.

Dans nos classes de français de base, on peut avoir des *responsables du français, du bruit, du temps, du matériel, un secrétaire, un reporter*. Voir l'annexe H pour des exemples de cartes de rôles. Il y a aussi des auteurs qui ont élaboré des rôles en fonction des intelligences multiples. (Voir les documents de Lazear par exemple.) À part des rôles, on peut assurer la responsabilisation individuelle par des demandes de réponses au hasard, le projet individuel, ou la signature sur un projet collectif.

« On ne laisse jamais tomber une habileté, on la perfectionne. »
(Jim Howden, août 1997)

- ▶ **les habiletés sociales** sont à la base de n'importe quel travail coopératif. La recherche et les expériences des profs ont démontré qu'il faut établir et enseigner ces habiletés explicitement et les incorporer dans chaque activité. Parmi les habiletés nécessaires à enseigner et afficher dans nos salles de classe à l'élémentaire il y a les consignes suivantes :
 - Utiliser les voix à 6 pouces*
 - Aider ton voisin/ta voisine*
 - Écouter attentivement*
 - Attendre ton tour*
 - Ne pas interrompre les autres*
 - Accepter les idées des autres*
 - Encourager les autres*

La carte en T

je vois	j'entends

Comme avec les autres stratégies, il faut les modeler en salle de classe et commencer avec une ou deux à la fois. Quelques enseignants utilisent une *carte en T* pour enseigner le concept des habiletés sociales avec les deux colonnes : *ça ressemble à et ça sonne comme* , ou *je vois / j'entends*.

ex :

Aider ton voisin

Je vois	J'entends
<ul style="list-style-type: none"> ● les élèves ensemble ● un élève partage avec l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> ● «Est-ce que je peux t'aider?» ● «Tiens... fais-le comme ça.»

- ▶ **l'interaction des groupes** où le groupe travaille ensemble pour atteindre un but en commun. Il faut que le groupe participe dans des activités qui les mènent à poser de bonnes questions, prendre les décisions ensemble, résoudre des problèmes ensemble, partager leurs expériences et connaissances et faire le transfert des apprentissages. Le groupe va apprendre comment enseigner les choses aux autres, par exemple : *dire, modeler, démontrer, dessiner, donner des exemples, faire des analogies, employer des visuels*. On recommande qu'on forme de petits groupes de deux à six membres.

- ▶ **l'objectivation** où les élèves font de la réflexion et de l'évaluation sur leurs propres apprentissages y incluant les habiletés sociales. Ils doivent évaluer l'efficacité du groupe et décider des choses à améliorer. Pour faire cette étape, ils peuvent utiliser *un journal de bord, une représentation graphique comme le P-M-I, des listes de vérification, ou des grilles d'évaluation du groupe*.

Selon les chercheurs, il faut avoir les cinq éléments pour avoir un travail coopératif effectif. Si le travail manque un des éléments, cela peut satisfaire les critères d'un travail de groupe mais ce n'est pas un travail *coopératif*. L'apprentissage coopératif fonctionne bien comme partie intégrale d'une approche constructiviste et d'un curriculum multidimensionnel. Comme toutes les autres stratégies, il faut mettre en pratique ce type de groupement d'élèves avec des tâches authentiques à plusieurs reprises. Il y a plusieurs livres de référence sur l'apprentissage coopératif qui contiennent des activités, des techniques, et des plans de leçons spécifiques pour incorporer les habiletés sociales. Voir l'annexe H pour une liste de ces livres.

Le rôle d'un enseignant

À cause de toute la recherche effectuée sur la nature de l'apprentissage, la nature de l'enseignement a beaucoup changé dans les années récentes. Le rôle d'un enseignant comprend plusieurs aspects qui s'éloignent du rôle traditionnel de «fournisseur de connaissances». Il est certain qu'il y aura des moments d'enseignement direct quand l'enseignant assume le rôle d'un *expert* mais de plus en plus fréquemment, l'enseignant joue des rôles de *facilitateur, de personne-ressource, de psychologue, d'animateur, et de catalyseur*. L'enseignant est aussi responsable de trouver des liens entre la salle de classe, l'école, la communauté

et la communauté globale. Dans ce rôle *d'agent de liaison*, il cherche des ressources et établit des partenariats hors de la salle de classe. L'enseignant a aussi besoin de développer ses propres stratégies et des habiletés d'organisation et de gestion de l'information ainsi que des habiletés d'autoévaluation et de réflexion. L'annexe I offre une grille d'autoévaluation pour l'enseignant et on l'encourage d'utiliser un mentorat à l'école ainsi qu'un journal personnel.

L'environnement physique

Nous avons parlé du profil de l'élève à l'élémentaire, de la démarche pédagogique et de la nature de l'apprentissage. Il est essentiel pour l'enseignant de créer un environnement accueillant et non-menaçant pour que l'élève se sente à l'aise à prendre des risques et à parler français. Il est aussi important qu'on crée un environnement physique qui reflètera un milieu français avec une bonne variété de ressources authentiques. Une des conditions du succès mentionnée dans la section 2.4.2 est l'allocation d'une salle de classe réservée à l'enseignement du français. La salle de classe est souvent le seul lieu où l'élève peut vivre en français. Il faut fournir des modèles riches de la langue, par exemple : des affiches avec des expressions de «survie» ou des étapes à suivre pour faire un projet, une bibliothèque avec des livres, des journaux et des revues, et un centre d'écoute avec de la musique authentique. Les travaux des élèves devraient être bien évidents. L'aménagement de la salle de classe devrait être assez flexible pour faciliter des interactions fréquentes dans des jeux et le travail coopératif.

Il ne faut pas se limiter à la salle de classe pour créer une atmosphère française ou pour les élèves à démontrer leurs habiletés en français. C'est important d'utiliser les couloirs de l'école, la bibliothèque, les bureaux de la direction, la salle des ordinateurs, etc. pour afficher les travaux des élèves et pour communiquer que le français est important. Ça renforcera aussi la nature authentique des projets.

3.3 Des projets authentiques

Un des principes de base d'un curriculum multidimensionnel et d'une approche communicative/ expérimentielle est qu'on apprend à communiquer en français en interagissant avec l'environnement physique, social et psychologique. Ces interactions se font dans des activités authentiques et stimulantes qui se rapportent aux besoins, aux intérêts et au vécu des apprenants. On sait que les élèves apprennent le mieux quand ils ont besoin de connaissances et d'habiletés pour accomplir une tâche qu'ils considèrent importante. Pour cette raison en chaque unité dite communicative/expérimentielle, on trouve une *tâche finale* (*un but expérimentiel* ou *un projet éducatif*). Ce projet doit être significatif. Selon les auteurs de l'encadrement didactique appelé «Dimensions of Learning» il y a cinq critères qui rendent une tâche significative :²²

- ▶ **le projet se dirige vers une application des apprentissages**
... le projet intègre une variété d'habiletés de pensée critique, surtout l'analyse, l'évaluation et la synthèse
- ▶ **le projet traite l'apprenant comme un professionnel...** il joue des rôles qu'on trouve dans la vie réelle. Le projet est basé dans la vie réelle avec des problèmes et questions d'actualité réelles.
- ▶ **le projet est à long terme...** c'est une tâche qu'on ne peut pas compléter dans une période de classe.
- ▶ **le projet implique un choix de la part de l'apprenant...** il faut offrir aux élèves des choix, surtout au niveau des approches à suivre et du produit final
- ▶ **le projet aura plusieurs résultats...** on vise à ce qu'il y aura un produit tangible ainsi que des présentations orales, des démonstrations.

Avant de créer les tâches finales, il faut réfléchir sur ces critères et faire des liens avec la vie réelle de l'apprenant à l'école élémentaire. Un projet éducatif peut avoir plusieurs représentations, par exemple *une affiche, un dépliant, une vidéo, une audio-cassette, une danse, une chanson, un logiciel, un message de courrier électronique, une expérience scientifique, une maquette, une bande dessinée*. Il faut avoir aussi une variété de tâches individuelles, des tâches avec les pairs et des tâches avec des groupes coopératifs. L'annexe J contient quelques suggestions de tâches finales, regroupées sous les dimensions : civique, loisirs, intellectuelle, physique et sociale.

3.4 L'intégration des matières

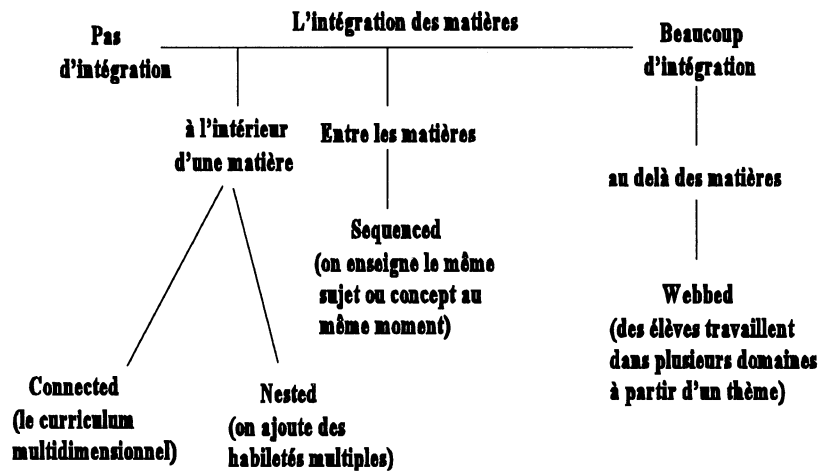
Nous venons de présenter des projets et nous avons souligné l'importance des connexions qu'il faut faire avec la vie d'un apprenant à l'école élémentaire. Nous avons aussi parlé de l'importance des connaissances antérieures de l'apprenant. Il existe plusieurs modèles d'intégration du curriculum qui s'étendent de ceux qui discutent l'intégration *dans* une matière à ceux qui démontrent l'intégration à travers des différentes matières jusqu'au point où l'apprenant fait des connexions internes de façon autonome de ses expériences d'apprentissage. Pour nous autres, dans les classes de français de base, il y a toujours un réinvestissement des apprentissages à faire dans d'autres contextes. Notre curriculum n'est plus axé sur la langue mais il comprend une intégration de quatre composantes et des habiletés langagières. On emploie à ce point un modèle dit «Connected».²³ Si on commence en français de base à intégrer dans nos unités des habiletés de pensée critique et des habiletés sociales pour l'apprentissage coopératif, on aura un modèle d'intégration connu sous le nom de «Nested». Un exemple des plans de leçon qui intègrent les habiletés de pensée critique, les stratégies d'apprentissage et les représentations graphiques se trouve à l'annexe L, *Une île tropicale*.

La prochaine étape dans le continuum de l'intégration est de réfléchir comment faire l'intégration à travers les matières. Un point de départ pour nous autres, comme enseignants à l'école élémentaire, est d'être conscient et connaissant des sujets et des résultats d'apprentissage visés dans les autres matières comme les arts langagiers, les sciences humaines, les maths et les sciences. Ces connaissances nous permettent d'organiser notre programme de manière à renforcer, prolonger et approfondir les expériences d'apprentissage d'une autre matière dans notre classe de français. On peut par exemple, faire une unité sur les animaux en 4^e année en même temps qu'ils étudient les plantes et les animaux en sciences, ou en 5^e année étudier la météo en même temps qu'ils parlent de l'atmosphère en sciences. L'idée n'est pas de répéter en français les choses qu'ils font en anglais mais d'ajouter à cette base de connaissances et aux habiletés *en langue française*. Cette organisation reflète un modèle «Sequenced» et nécessite une bonne

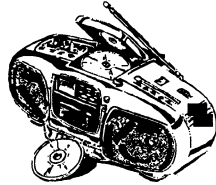
communication entre les enseignants. Les autres modèles d'intégration à travers les matières peuvent être beaucoup plus difficiles à élaborer à cause du manque de compétences en français des enseignants des autres matières. S'il y a un autre enseignant qui parle français ou si on est responsable de plusieurs matières dans une classe titulaire, il vaut la peine d'examiner et réfléchir sur les autres modèles disponibles. Un des plus reconnus est le modèle «Webbed» où on fait travailler les élèves dans plusieurs domaines à partir d'un thème. Le thème peut être *un concept* comme la coopération, *un sujet* comme la communauté ou *une catégorie* comme la science-fiction. Un des processus pour élaborer de tels thèmes est suggéré par Fogarty:²⁴

- ▶ Trouver des thèmes en faisant des remue-méninges
- ▶ Habiller, comme un arbre, la liste
- ▶ Extrapoler les critères
- ▶ Manipuler le thème pour trouver des questions essentielles
- ▶ Élargir la discussion et élaborer des activités
- ▶ Sélectionner les buts et les moyens de l'évaluation

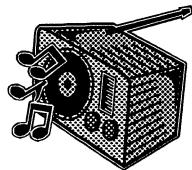
En élaborant les activités, il faut faire attention de traiter chaque matière de façon égale afin de s'assurer qu'on aura un apprentissage valide et valable qu'on pourra évaluer avec des mesures authentiques.



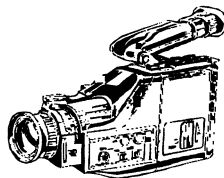
3.5 Le rôle de la technologie



Nos résultats d'apprentissage transdisciplinaires visent des compétences technologiques. Un programme de français langue seconde permet aux apprenants de «*trouver, évaluer, adapter, créer, et partager des renseignements en utilisant des technologies diverses*».



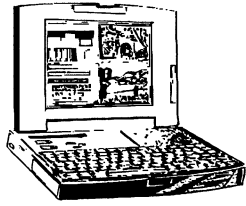
Dans nos salles de classe de français de base il existe plusieurs façons d'utiliser la technologie. Les audio cassettes ou les disques compacts sont des composantes fondamentales du matériel didactique disponible. On encourage aussi l'usage de documents authentiques pour développer l'écoute. Donc, il faut avoir *un magnétophone* ou *un lecteur de disques compacts* de haute qualité pour permettre aux élèves non seulement d'écouter des textes mais aussi d'enregistrer leurs propres productions. Si possible, cet équipement doit inclure *une radio* pour que les élèves aient accès à des émissions en français.



Pour faciliter et développer la compréhension orale, avec l'aide de l'aspect visuel, et pour donner un aperçu de la culture on utilise souvent *la télévision* et *les vidéos*. Avec *une caméra vidéo*, les élèves peuvent réaliser leurs propres vidéocassettes en français.



Nos écoles et nos salles de classe sont de plus en plus équipées *d'ordinateurs*. Il existe beaucoup de logiciels et des CD-Roms en français. Même s'ils ont été élaborés principalement pour les francophones, on peut les utiliser avec des techniques spécifiques et des activités simples et claires. Un bon point de départ sera d'avoir des copies en français de logiciels que les apprenants connaissent bien et utilisent souvent dans leur langue maternelle. Nos élèves sont à l'aise avec cette technologie dans les autres classes et à la maison et ils transfèrent leurs connaissances générales aux nouveaux logiciels. Ils apprenent vite comment utiliser les versions françaises de Word ou Word-Perfect et ils peuvent créer et rédiger des textes en utilisant un logiciel pour le traitement de texte.



**Voir Tableau 2 pour
des résultats spécifiques
qui incorporent la
technologie**

La plupart des ordinateurs sont équipés *des modems*. Avec cet outil et un accès à une ligne téléphonique, on peut jumeler les élèves avec des élèves d'autres classes de français de base ou des élèves de centres francophones. Nos écoles et quelques-unes de nos salles de classe ont accès à l'inforoute par le biais de *l'internet*. Avec une telle connexion, on aura accès à une variété de documents authentiques de n'importe quelle région francophone du monde. Les possibilités de l'emploi et de la recherche sont énormes mais il faut rappeler les critères d'un projet éducatif et encourager des tâches reliées à la vie réelle et qui se rapportent à d'autres expériences scolaires. L'annexe D contient des adresses Internet pour des sites Web intéressants en français.

Dans la planification des unités ou des activités d'apprentissage, il faut se référer au document «Vision de l'intégration des technologies de l'information dans les programmes des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse» pour intégrer là où il est possible les résultats d'apprentissage appropriés pour l'usage de la technologie avec les résultats d'apprentissage visés en français. Ainsi, il faut se référer à la politique de l'école à propos du bon usage de l'Internet.

3.6 Les classes aux niveaux multiples

Dans la section 2.2.2 du Cadre théorique, nous avons parlé des principes de base d'une philosophie axée sur les résultats d'apprentissage. Ces principes sont:

- ▶ **tous les enfants peuvent apprendre**
- ▶ **le succès engendre le succès**
- ▶ **l'école contrôle les conditions du succès**

On sait qu'il y aura dans nos salles de classe des variations au niveau des expériences antérieures des élèves, des stratégies d'apprentissage et des habiletés des apprenants. Donc ce n'est pas du tout rare d'avoir des classes aux niveaux multiples. Il y a aussi les facteurs comme les styles d'apprentissage. Un curriculum multidimensionnel axé sur les intérêts, les besoins et le vécu des apprenants, offre une souplesse inhérente au programme qui permettra à l'enseignant d'offrir un enrichissement et un rattrapage aux élèves. On encourage les enseignants à modifier leurs activités et à choisir leurs stratégies d'enseignement selon les intérêts, les besoins et les habiletés des élèves. On peut aussi modifier les modes de présentation du travail et de l'évaluation. Parfois il faut modifier l'environnement de l'apprentissage, surtout pour créer une atmosphère non-menaçante. Si on emploie l'apprentissage coopératif et qu'on favorise le développement d'une variété de stratégies d'apprentissage, on répondra aux besoins de la majorité des élèves dans la salle de classe. Il y en aura quelques-uns qui auront besoin d'un plan individuel peut-être en collaboration avec l'enseignant-ressource de l'école, ou qui auront besoin de modifications spécifiques selon leurs propres difficultés d'apprentissage. Quelques-unes des stratégies recommandées pour les élèves en difficulté incluent :

- ▶ établir les règles et les attentes et les communiquer de façon claire
- ▶ s'assurer que les tâches sont claires et faisables
- ▶ diviser les tâches en parties et donner du feedback et du renforcement après chaque partie

- ▶ donner des délais de réponse suffisants
- ▶ commencer une activité avec des questions ou des tâches que ces élèves peuvent accomplir... le succès développera la confiance

- ▶ donner des consignes verbalement et accompagnés de visuels, de modèles

- ▶ donner des rappels fréquemment

- ▶ créer un espace de travail tranquille loin des distractions pour les moments où l'élève a besoin de calme

- ▶ enseigner des stratégies d'étude et d'organisation

- ▶ identifier les forces de l'élève et élaborer des plans en fonction de ces forces

- ▶ communiquer avec les parents.

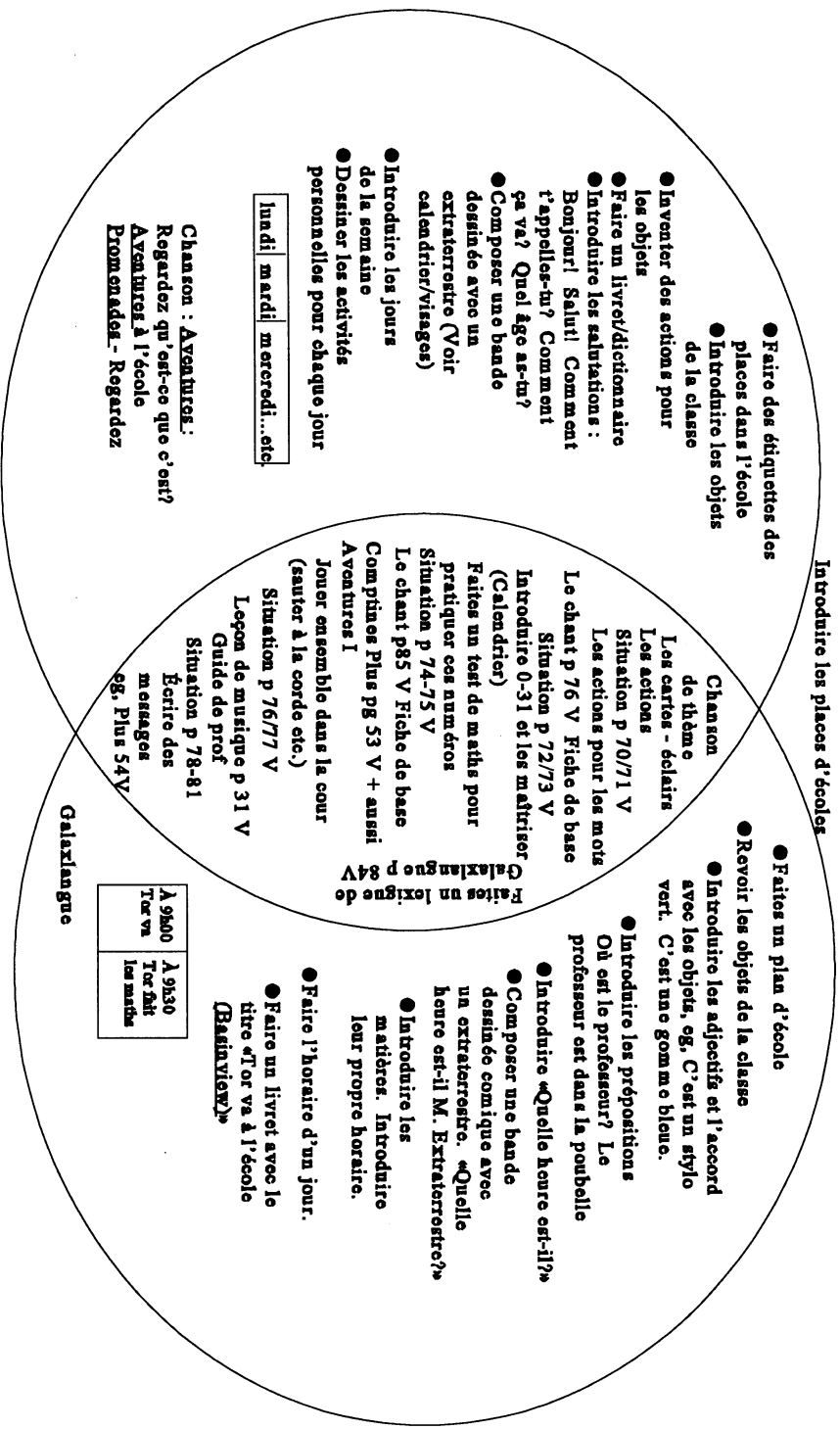
On ne modifie pas les résultats d'apprentissage, seulement les facteurs qui mènent à l'atteinte de ces résultats. L'annexe N comprend des suggestions des stratégies pour répondre aux besoins divers.

Les classes combinées

Souvent il arrive qu'il faut mettre des groupes de niveaux différents ensemble : soit 4/5, 5/6, 4/5/6. Un curriculum multidimensionnel permet une souplesse qui aidera l'enseignant à mieux planifier les expériences d'apprentissage. L'émphase sur les expériences des élèves, la communication dans le cadre d'activités signifiantes, la disponibilité des ressources didactiques et authentiques et l'emploi de techniques comme le travail coopératif rendent la tâche de modification plus facile que dans le passé. On peut, par exemple, suivre le processus d'élaboration d'un thème. Vous trouverez ci-dessous un exemple d'une telle élaboration pour une unité qui discute l'école. Ce qui est important dans cette élaboration c'est la **planification à long terme** et la **communication** avec les autres enseignants de français et les conseillers pédagogiques dans les districts.

La tâche finale pour 4^e et 5^e année (les classes combinées) : Créer un journal « Bienvenue à l'école _____ » pour un extraterrestre. Inclure un plan d'école, une liste des professeurs et des matières. Aussi inclure des blagues d'écoles, des dessins, des événements spéciaux, des bandes dessinées, etc.

Les extraterrestres (Visages II, thème 6)



3.7 Planification

Dans la section qui parle de l'apprentissage actif, on a mentionné quelques implications pour l'enseignant avec tous les changements nécessaires et les rôles demandés. Pour travailler avec les élèves de multiples intelligences, de multi-niveaux et pour les aider à atteindre les résultats d'apprentissage sous plusieurs dimensions et avec une variété de stratégies et de ressources, didactiques et authentiques, il faut être organisé avec des habiletés en planification à court et à long terme! On suggère trois types de planification :

- ▶ la planification annuelle
- ▶ la planification d'une unité communicative/expérientielle
- ▶ la planification quotidienne

La planification annuelle

Dans la section 2.4.2 **Les exigences du curriculum**, on a établi qu'il faut faire *un minimum de cinq unités par niveau et qu'il faut planifier ces unités afin d'étudier les cinq dimensions : intellectuelle, sociale, physique, civique et loisirs*. Donc, il faut avoir un plan à long terme (un an) qui indique, par exemple, la dimension, le sujet ou le thème, les ressources, et le temps alloué.

La planification d'une unité

Pour la planification ou l'élaboration d'une unité communicative/expérientielle, il faut respecter les composantes d'un curriculum multidimensionnel et ce que nous savons de la nature de l'apprentissage et d'une approche constructiviste. Le document à l'annexe K, *Paramètre à suivre pour élaborer une unité communicative/expérientielle*, présente un modèle pour guider cette planification.

La planification quotidienne

Pour les leçons quotidiennes, il faut incorporer les étapes de *pré-activité, d'activité* et de *post-activité* ainsi que les résultats d'apprentissage et les activités visées pour les habiletés langagières choisies. Pour les activités en groupe coopératif, il faut considérer les cinq éléments critiques de l'apprentissage coopératif et surtout, les habiletés sociales nécessaires pour faciliter le travail. Il y a aussi des moyens, à planifier chaque jour, en observant les intelligences multiples dans la salle de classe.

Si on travaille en intégrant les matières, il faut que tous les plans reflètent cette organisation du curriculum. On encourage chaque enseignant, lorsqu'il fait des plans de les communiquer et de les partager avec les autres enseignants de l'école ou du district. Il faut planifier là où la chose est possible, des occasions de réflexion et de discussion en ce qui concerne le développement professionnel et le support mutuel entre collègues. L'annexe M offre des exemples de feuilles de planification. L'exemple du tableau CONSTRUIRE, offre une feuille de planification qui comprend plusieurs éléments d'un apprentissage actif.

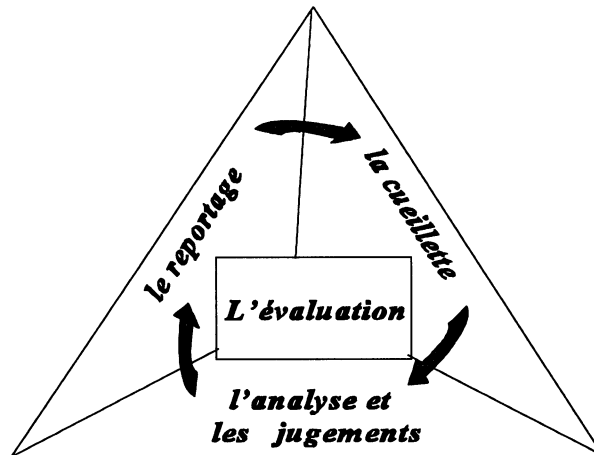
3.8 L'évaluation

3.8.1 Les principes d'évaluation en français langue seconde

L'évaluation dans un programme multidimensionnel doit s'appuyer sur les principes d'ouverture, de dynamisme, et de systématique que nous avons discutés dans la section 2.3.5. Elle peut être diagnostique, formative ou sommative. L'évaluation **diagnostique** a lieu au début d'une unité, d'un cours ou d'une leçon. Son but est d'identifier les intérêts des élèves et de faire un bilan des acquis préalables pour qu'on puisse mieux planifier les activités d'apprentissage. L'évaluation **formative** est une vérification continue du progrès de l'élève. C'est fait avant, pendant et après l'apprentissage. L'évaluation **sommative** s'effectue à la fin d'un cycle d'apprentissage, soit à la fin d'une unité, d'un thème d'une année. Elle vise à vérifier les résultats d'apprentissage. De plus, dans une salle de classe communicative/expérientielle, l'évaluation doit refléter les principes suivants :

1. *L'évaluation reflète l'enseignement : le contenu et l'approche*
2. *L'accent est mis sur la communication orale.*
3. *Les tâches sont contextualisées, communicatives, signifiantes, et intéressantes.*
4. *Les éléments de la langue et de la culture et les stratégies d'apprentissage sont intégrés dans les tâches communicatives d'évaluation.*
5. *Les directives pour accomplir la tâche communicative d'évaluation sont claires, concises, précises et en français.*

Nous avons parlé de la théorie de l'évaluation et de ses liens avec la pédagogie constructiviste dans le cadre théorique de ce programme d'études. Cette section était élaborée pour donner aux enseignants un éventail des techniques pour évaluer l'apprentissage de français de base en contexte d'apprentissage. Il est essentiel qu'on emploie une variété de ces techniques.



«L'évaluation» comprend trois composantes :

1. la cueillette des informations
2. l'analyse et les jugements sur ces informations
3. le reportage sur l'analyse

L'idée stéréotypée de l'évaluation était un test écrit ou un examen pour faire preuve de la réussite ou de l'échec d'un élève après une période d'apprentissage. En réalité, l'évaluation devient de plus en plus un outil d'apprentissage qui saura promouvoir l'apprentissage de l'élève. Elle existe sous multiples formes et l'enseignant doit utiliser une gamme d'activités d'évaluation. Il faut examiner toute cette gamme d'activités d'évaluation (*la cueillette*), juger leur efficacité (*l'analyse*) et communiquer les résultats dans une forme claire et concise (*le reportage*). Il est à noter que parfois, ces trois composantes sont étroitement liées.

***L'évaluation
est une activité
à partager***

L'évaluation est une activité à partager avec les autres enseignants, les élèves et les parents. En plus, l'enseignant n'est plus le seul évaluateur; l'apprenant lui-même, ses pairs et même certains auditoires sont des évaluateurs importants dans nos salles de classe. Donc, il ne faut pas seulement juger l'efficacité de l'évaluation, mais aussi, il faut déterminer qui serait le meilleur évaluateur et comment organiser les données pour les partager.

3.8.2 La cueillette

Dans cette catégorie, il s'agit de types d'évaluations qui sont observables et objectives. Ils sont, pour la plupart, des collections d'observations qui, à cette étape ne comportent aucun jugement de la part du collecteur. Voici quelques exemples de collections d'observations :

- les cahiers de travail
- des collections de différents exemples de travail (dessins/croquis, bandes sonores, bandes vidéo, modèles, photos, diagrammes, étiquettes)
- les fiches anecdotiques
- les listes de vérification
- les grilles à remplir

Les cahiers de travail :

Pendant les rencontres avec les parents, souvent un enseignant montrera le cahier de l'élève aux parents. L'enseignant peut toucher sur certains points pour mettre en évidence ce qu'on raconte aux parents.

Les avantages des cahiers de travail	Les points faibles des cahiers de travail
<ul style="list-style-type: none">▶ C'est l'évidence de ce que l'élève fait en classe. C'est-à-dire, les activités présentées reflètent précisément quelques activités de la salle de classe.▶ Si le cahier est organisé en ordre chronologique et collectionné pendant une longue période du temps, le développement de l'élève peut être évident.	<ul style="list-style-type: none">▶ Au niveau élémentaire la répartition du temps de l'enseignement est axé sur la compréhension et la production orale (80%); donc la répartition de l'évaluation est 80% sur l'oral. Des activités papier-crayon ne sont pas toujours le meilleur moyen de démontrer les activités orales.▶ Sans références aux critères établis pour démontrer le progrès de l'élève vers l'atteinte des résultats d'apprentissage, les commentaires de l'enseignant peuvent être interprétés comme des commentaires subjectifs.▶ Le cahier ne démontre pas explicitement les critères de succès.

Les collections de différents exemples de travail
(dessins/croquis, bandes sonores, bandes vidéo , modèles, photos, diagrammes étiquetés)

Les avantages des collections	Les points faibles des collections
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Une collection variée des exemples de travail reflète plus précisément toute la gamme d'activités de la salle de classe. ▶ Plus la collection est variée, plus on aura l'occasion de faire appel à un plus grand nombre d'intelligences de l'élève (les intelligences multiples) et plus l'élève aura l'occasion à démontrer son succès. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sans références aux critères établis pour démontrer le progrès de l'élève vers l'atteinte des résultats d'apprentissage, les commentaires de l'enseignant peuvent être interprétés comme des commentaires subjectifs. ▶ La collection ne démontre pas explicitement les critères de succès ▶ Une collection d'exemples qui ne peuvent pas être rangées dans un dossier pose un problème d'espace dans une salle de classe.

Les fiches anecdotiques :

On évalue le savoir et le savoir-faire

Une fiche anecdotique est la description écrite des observations de l'enseignant. Pour être effectif, il faut les faire de façon systématique. Ces descriptions des élèves engagés dans une variété de situations d'apprentissage devraient refléter le processus d'apprentissage. Comment on apprend est aussi important que ce qu'on apprend; donc on évalue le savoir et le savoir-faire. Les observations systématiques peuvent fournir une rétroaction continue aux élèves sur leur progrès. L'effet de cette rétroaction sur l'élève dépend du fait que l'enseignant a expliqué clairement ce que l'élève doit faire pour réussir. Un exemple servira à démontrer ce point :

La classe fait un travail coopératif. On a révisé les règles pour travailler en groupe et on les a affichées sur une carte en T. (les critères du succès).

Carte en T : comment travailler en groupe

Ce que je vois	Ce que j'entends
▶ les têtes ensembles	▶ le français
▶ les membres restent avec le groupe	▶ les voix de 6 pouces
▶ on fait signe de la tête ou du pouce	▶ les mots d'encouragement

L'enseignant observe les groupes et donne une rétroaction au groupe en rapportant ses observations aux critères sur la Carte en T. Les points forts et les points à améliorer sont dégagés pour le groupe, ou pour l'individu.

Les observations anecdotiques et systématiques à long terme demandent beaucoup d'organisation de la part de l'enseignant. Quelques conseils suivent pour éviter d'avoir de copieuses observations qui ne servent à rien.

Fiche anecdotique

Nom de l'élève : Paul
Date : le 15 octobre

Contexte : Travail en groupe pour élaborer un dépliant sur la communauté

Observations : Paul utilise souvent l'anglais à haute voix

Inférences/interprétations : vérifie s'il comprend la tâche et le vocabulaire

- Utiliser une fiche d'observation (Annexe I) pour vérifier qu'on n'a pas négligé quelques apprenants et qu'on a porté trop d'attention à d'autres.
- Planifier l'observation d'un certain nombre d'élèves, pas toute la classe à la fois.
- Planifier l'observation d'une variété d'activités : production orale interactive et non-interactive, compréhension orale/écrite.
- Insérer la date et le contexte (type d'activité) pour noter les progrès à la lumière des données observées tout au long d'un semestre ou de l'année.
- Pour observer des groupes, il est pratique d'avoir les noms organisés dans les groupes.
- Pour observer des individus et l'interaction entre les individus, il est pratique d'avoir les noms organisés de la même manière que l'allocation des sièges.

Les avantages des observations anecdotiques	Les points faibles des observations anecdotiques
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Elles sont basées directement sur le processus et le contenu de l'apprentissage dans la salle de classe. ▶ Plus il y a de variété dans les contextes, plus il y a l'occasion de toucher à plusieurs intelligences de l'élève (les intelligences multiples) et plus il y aura d'occasions pour l'élève de démontrer son succès. ▶ Les observations liées aux critères établis démontrent ce que l'élève doit faire pour réussir. ▶ Les observations anecdotiques et systématiques dégagent certaines réponses et réactions des élèves. La fréquence de celles-ci peut guider l'enseignant à établir de très bonnes rubriques. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les observations anecdotiques demandent beaucoup de temps pour les faire, les écrire et les organiser.

L'autoévaluation

Il ne faut pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'évaluation.

Il ne faut pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'évaluation. L'autoévaluation et l'évaluation des pairs favorisent une plus grande participation des apprenants à leur propre apprentissage et une plus grande responsabilité face à leur apprentissage. En pratiquant l'autoévaluation, l'élève doit réfléchir à ce qu'il est en train d'apprendre, à ce qu'il a appris et comment il l'a appris.

Il est peu probable que les élèves deviennent des autoévaluateurs compétents sans avoir beaucoup d'occasions d'en faire dans des situations d'apprentissage réelles. Au niveau élémentaire, un bon point de départ pour introduire le concept d'autoévaluation et l'évaluation des pairs est l'utilisation de **listes de vérification** et de **grilles à remplir**. Celles-ci sont basées sur des critères objectifs et observables. La plupart demandent à l'évaluateur de simplement cocher des éléments pour indiquer sa présence ou son absence.

Souvent, les critères de référence déjà utilisés en contexte d'observation anecdotique serviront comme éléments d'une liste de vérification pour une autoévaluation ou pour l'enseignant. Le même exemple de travail coopératif servira à démontrer ce point :

La classe fait un travail coopératif. L'enseignant révise les règles pour travailler en groupe et il les a affichées sur une carte en T. L'enseignant explique à la classe que chaque membre du groupe va faire une autoévaluation à la fin de l'activité. L'élève reçoit une liste de vérification avant l'activité. Après l'activité, il coche sur la liste chaque comportement qu'il a démontré.

Comment j'ai travaillé en groupe

Groupe _____

Nom _____

Coche (✓) «oui» ou «non» selon ta participation à l'activité :

	oui	non
<p style="text-align: center;">Ce que j'ai fait</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ les têtes ensembles ▶ reste avec le groupe ▶ les signes de la tête ou du pouce 		
<p style="text-align: center;">Ce que j'ai utilisé</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ le français ▶ des mots d'encouragement ▶ une voix de 6 pouces 		

Cette même liste de vérification présente à l'enseignant un moyen efficace d'observer ses élèves.

L'évaluation des pairs

Le projet final à la fin d'une unité est très avantageux pour l'évaluation des pairs

Les élèves comprendront mieux les critères importants d'une activité, d'une présentation ou d'un projet à force d'observer et d'écouter leurs pairs en train de le faire. Le projet final à la fin d'une unité est très avantageux pour l'évaluation des pairs. Surtout au niveau élémentaire, il vaut mieux éviter le cas où un élève peut porter un jugement sur un autre. Il est utile d'employer des listes de vérification et des grilles à remplir qui ne demandent que des informations observables et objectives. L'enseignant et ses élèves peuvent profiter de l'occasion des façons suivantes :

- Avec l'aide d'une liste de vérification des exigences du projet, un élève peut vérifier que son partenaire a réalisé chacune. En même temps, l'autre partenaire peut pratiquer / démontrer / lire son projet dans un environnement non menaçant.
- L'élève donne/reçoit de la rétroaction pour améliorer son projet avant d'être évalué par l'enseignant.
- Pendant la présentation d'un projet final, quand les auditoires évaluent le présentateur, ils ne sont plus des auditoires passifs; ils sont activement impliqués dans l'activité.
- L'évaluation des pairs offre à l'enseignant une occasion propice d'évaluer la compréhension orale des auditoires.
- L'évaluation des pairs donne une bonne rétroaction aux élèves, surtout s'il agit d'un comportement observable (parle assez fort, regarde ton auditoire, utilise des geste).
- L'évaluation des pairs offre aux élèves une occasion propice d'écouter sélectivement (pour l'information demandée sur une grille) ou d'apprendre quelque chose d'une présentation. Par exemple, un élève présente la recette de sa pizza favorite. À l'aide d'une liste d'ingrédients, les auditoires indiquent leur compréhension avec un «X» ou un «✓».

Pour des exemples de grilles à remplir et de listes de vérification, voir l'annexe I.

Les avantages des listes de vérification	Les points faibles des listes de vérification
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les listes et les grilles dégagent les éléments d'une activité, d'une présentation ou d'un projet qui sont importants et valorisés et elles les rendent évidents aux élèves. ▶ Les listes et les grilles sont faciles et pratiques à utiliser pour l'enseignant soit pour l'autoévaluation, soit pour l'observation des élèves. ▶ Les listes et les grilles sont faciles et pratiques à utiliser pour l'élève soit pour l'autoévaluation, soit pour l'évaluation des pairs. ▶ Pour l'enseignant, les listes et les grilles sont faciles à élaborer. ▶ Pour l'élève et l'enseignant, les listes et les grilles sont faciles à remplir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Les listes et les grilles ne forcent pas la pensée à un niveau élevé ni l'originalité, ni la prise de risques, ni de porter un jugement sur la qualité.

Le portfolio de travail

Un portfolio est une sélection du travail *avec une intention*. L'intention est déterminée par l'enseignant. Le portfolio peut montrer les meilleurs travaux de l'élève, les différents types d'activités qu'on fait pour apprendre, le progrès de l'élève, et/ou les ressources pour l'élève. C'est l'élève qui fait le choix du travail, mais c'est encore l'enseignant, ou l'enseignant en collaboration avec ses élèves, qui détermine le choix des exigences. En mettant les exigences sous forme de liste de vérification, l'élève peut l'utiliser non seulement pour faire ses choix de travaux, mais aussi pour faire une table de matière pour son portfolio. Voici un exemple d'exigences de sélection ou de liste de vérification :

Portfolio de travail

Titre : J'apprends en faisant beaucoup de choses

Dans mon dossier de travail, j'ai inclus les éléments suivants :

- un (1) diagramme Venn de comparaison
- un (1) rap ou une (1) comptine : bandes sonores ou bandes vidéo
- un (1) sondage avec un (1) graphique
- une (1) autoévaluation
- une (1) activité faite en groupe
- un (1) dessin
- une (1) bande dessinée
- l'évaluation d'un jeu de rôle avec un(e) partenaire

Le portfolio doit contenir l'opinion de l'élève sur le contenu. C'est cette opinion qui force l'élève à examiner son propre travail et réfléchir à son propre apprentissage. Il peut évaluer sa capacité de réinvestir ses stratégies dans une nouvelle situation et/ou une situation revisitée. L'opinion peut se faire de quelques façons selon l'intention du portfolio :

- coller des autocollants {post-its jaunes} ou des icônes qui indiquent l'habileté langagière (écouter, parler, lire, écrire) qu'on a utilisée pour accomplir l'activité.
- découper et coller des étiquettes ou des dessins qui indiquent «fait en groupe», «fait tout seul», ou «avec mon/ma partenaire» pour chaque activité.
- arranger les activités par ordre de ce qu'on a aimé le plus à ce qu'on a aimé le moins.
- arranger les activités par ordre de ce qu'on a jugé le plus important à ce qu'on a jugé le moins important.
- arranger les activités par ordre de ce qu'on juge le plus facile à ce qu'on juge le plus difficile.

- indiquer, à l'aide d'une liste des stratégies, où dans le portfolio on a utilisé une certaine stratégie.
- écrire un petit paragraphe en expliquant le choix d'un certain travail. Par exemple : *J'ai choisi cette bande dessinée parce que j'aime le caractère principal et j'ai appris des mots à utiliser pour demander un rendez-vous. J'ai appris aussi comment dessiner les personnes.*
- enregistrer des opinions sur une audio-cassette ou une vidéo cassette.

En bref, un portfolio de travail doit avoir :

1. une intention
2. des exigences de sélection
3. un choix des travaux faits par l'élève
4. l'opinion de l'élève sur le contenu.

Les portfolios démontrent le progrès de l'apprenant pendant un certain projet et une certaine période de temps, et servent principalement comme des outils d'autoévaluation. L'évaluation par l'enseignant peut être faite de façon formative sur les travaux individuels dans le portfolio. Il faut éviter le jugement des choix personnels des élèves. En tout cas, il faut avoir des critères claires, idéalement élaborés en collaboration avec les élèves, et toujours communiqués avant le développement du portfolio.

L'emploi des portfolios encourage la fierté, la propriété et un bon estime de soi parmi les apprenants. Ils sont motivants pour les élèves et les mènent à l'apprentissage autonome.

Les avantages des portfolios	Les points faibles des portfolios
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le portfolio démontre ce que l'élève doit faire pour réussir. ▶ Le portfolio présente aux élèves une bonne occasion d'examiner leur propre travail. ▶ Si les composantes du portfolio touchent sur une variété d'intelligences (les intelligences multiples), l'élève a de plus grandes occasions de démontrer son succès. ▶ Le portfolio donne à l'enseignant une bonne occasion de présenter le travail de l'élève aux parents et leur expliquer l'importance du retour de l'élève. ▶ Dépendant de l'intention du portfolio, l'enseignant peut l'utiliser pour démontrer les points forts et les points à développer à l'élève et à ses parents. C'est un bon outil de reportage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le portfolio exige une grande habileté d'organisation quand on travaille avec beaucoup de feuilles, surtout sur une période fixe. ▶ Le portfolio exige beaucoup de patience de la part de l'enseignant lorsqu'il demande aux élèves de passer un jugement sur leur propre travail. ▶ Dépendant de la taille et du nombre de portfolios, ils peuvent poser des problèmes d'espace dans une salle de classe.

Voir l'annexe I pour un résumé des caractéristiques d'un portfolio. Il est à noter que dans les derniers paragraphes sur l'autoévaluation, l'évaluation des pairs et les portfolios, qu'on a commencé la discussion de l'analyse et de jugement. La façon de cueillir les données inclue l'analyse et le jugement.

3.8.3 L'analyse et les jugements

Après avoir cueilli des informations, il faut passer à la deuxième composante de l'évaluation : l'analyse et le jugement. L'analyse, et le jugement qui suit, informent sur ces décisions pédagogiques. Malheureusement, il n'y a pas un seul moyen de juger qui répond à tout: il n'y a pas de taille unique. Pour porter un bon jugement sur les divers aspects du rendement des élèves et l'efficacité de l'enseignement, il existe certains critères spécifiques.

Souvent on voit des échelles d'appréciation dans la vie quotidienne. Par exemple :

- les juges aux jeux olympiques jugent le patinage artistique en utilisant une échelle d'appréciation (les numéros de 1 à 6) basée sur des critères spécifiques qui sont connus par les participants.
- * * * * * indique un excellent restaurant ou un excellent film.
- A+ indique l'excellence dans un rendement académique.

Nous croyons aux appréciations basées sur nos connaissances et nos expériences antérieures. Mais si nous voulons opérer un restaurant de cinq étoiles, ou si nous voulons mériter un A+ dans un projet académique, *il faut connaître les critères sur lesquels l'appréciation est basée.* Si nous voulons aussi que nos élèves démontrent une excellence en français de base, il faut articuler cette idée d'excellence : ce que l'apprenant doit savoir et pouvoir faire. Ceux-ci sont élaborés dans **les résultats d'apprentissage**. Les résultats dirigent ce que l'élève sera capable de faire et ce qu'on doit évaluer.

On entend souvent discuter le concept des rubriques. Une **rubrique** est un ensemble des **critères** qui décrivent de façon **claire, précise et complète** des divers niveaux de compétence ou développement qui existe dans un objet (un produit, une organisation, etc.), ou dans une action (une performance, un processus, une habileté).²⁵ Les exemples au dessus de nos jugements de l'excellence, par exemple, d'un restaurant à cinq étoiles, peut être partie d'une rubrique. Pour être complète, cette rubrique peut décrire de façon claire et précise les restaurants des autres niveaux (une, deux, trois et quatre étoiles), selon les critères de la nourriture, le service et l'environnement par exemple. Les descriptions viennent de nos expériences et nos connaissances de chaque type.

Les Restaurants

	La nourriture	Le service	L'environnement
★	qualité basse, mal préparée, pas de variété	un serveur pour 20 tables, mélange des commandes	20 tables serrées dans une petite salle
★★	qualité inconsistante, peu de variété	deux serveurs, peu d'erreurs, très lents	propre mais pas de décorations
★★★	qualité adéquate, peu de variété	trois serveurs, service inconsistant	propre, des décorations parfois inappropriées
★★★★	bonne qualité avec une variété de choix	un serveur/quatre tables, service rapide	propre, un décor approprié
★★★★★	haute qualité cuite à la perfection, les choix divers	un serveur/deux tables, pas d'erreurs, extrêmement poli	propre, assez d'espace entre les tables pour assurer l'intimité

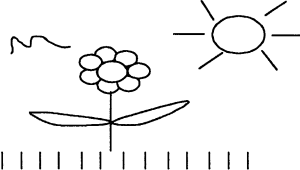
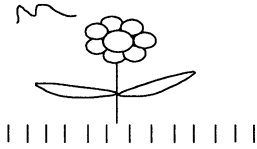
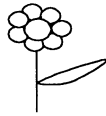

Cette rubrique est du type **analytique**. Ceci permet l'analyse de chaque critère.

Il y a aussi des rubriques **holistiques**. Le format comprend des paragraphes en ordre hiérarchique. L'exemple qui suit servira de modèle d'une rubrique holistique:

L'enseignant a fait les observations suivantes sur ses élèves :

- ne réagit pas, ou très peu lorsqu'on s'adresse à lui ou à elle
- confirme en anglais ce qu'on lui dit en français
- répond en anglais lorsqu'on s'adresse à lui ou à elle
- répond en français lorsqu'on s'adresse à lui ou à elle

En analysant les observations, on voit que toute les réactions, sauf la première, démontrent un niveau de compréhension orale et la dernière démontre une compréhension et une production orale. On peut les ranger sur une échelle d'appréciation et utiliser cette échelle pour évaluer le «train-train» communicatif de la salle de classe :

Rubrique pour la communication quotidienne en classe	
Rendement	Description du rendement (critères référencés)
<p>4 excellent</p> 	<p>répond en français en démontrant une prise de risques et/ou l'originalité</p>
<p>3 compétent</p> 	<p>répond en français lorsqu'on s'adresse à lui ou elle</p>
<p>2 en développement</p> 	<p>répond en anglais lorsqu'on s'adresse à lui ou à elle ou confirme en anglais ce qu'on lui dit en français, puis répond en français</p>
<p>1 à développer</p> 	<p>né réagit pas, ou très peu lorsqu'on s'adresse à lui ou à elle</p>

À l'aide d'une telle rubrique, le reportage du rendement de l'élève, soit à l'élève, soit aux parents, peut concentrer spécifiquement sur un point clair (la communication quotidienne en classe) et il peut rester objectif, précis et positif.

D'habitude, toutes les rubriques comprennent les composantes suivantes :

1. Le point d'intérêt

Il faut clairement préciser l'intention de la rubrique qui est d'évaluer le rendement de l'élève face à un résultat d'apprentissage.

2. Les critères de succès avec au moins trois modèles.

Les critères du succès doivent être clairs, précis, co-développés avec les élèves si possible, et connus par tous.

Les modèles sont des exemples de projet qui démontrent des critères du succès. L'enseignant peut les collectionner d'anciens élèves ou en développer lui-même. Il est important d'en avoir au moins trois parce qu'il y a toujours plusieurs bonnes réponses et plusieurs bons moyens de faire une tâche ou de démontrer le succès. Avec trois modèles, on peut impliquer les élèves en établissant des critères. On leur demande les critères qui sont présents dans tous les trois et qui expliquent le succès des modèles. On peut faire cette activité avec un diagramme Venn de trois cercles. Si la tâche comprend une présentation orale, une bande vidéo des trois modèles serait très utile.

3. Un nombre pair (2, 4 ou 6) des niveaux

Quand on a un nombre impair de niveau, on a tendance à placer la plupart des élèves au milieu sans référence aux critères qui font la différence entre les niveaux. On laisse le niveau au-dessous du plus haut niveau à démontrer «la compétence» et on réserve le plus haut niveau pour tout ce qui dépasse «la compétence». Cette échelle encourage l'originalité et la prise de risques sans punition pour les petites erreurs.

4. Des critères qui décrivent chaque niveau de qualité avec des ancrs.

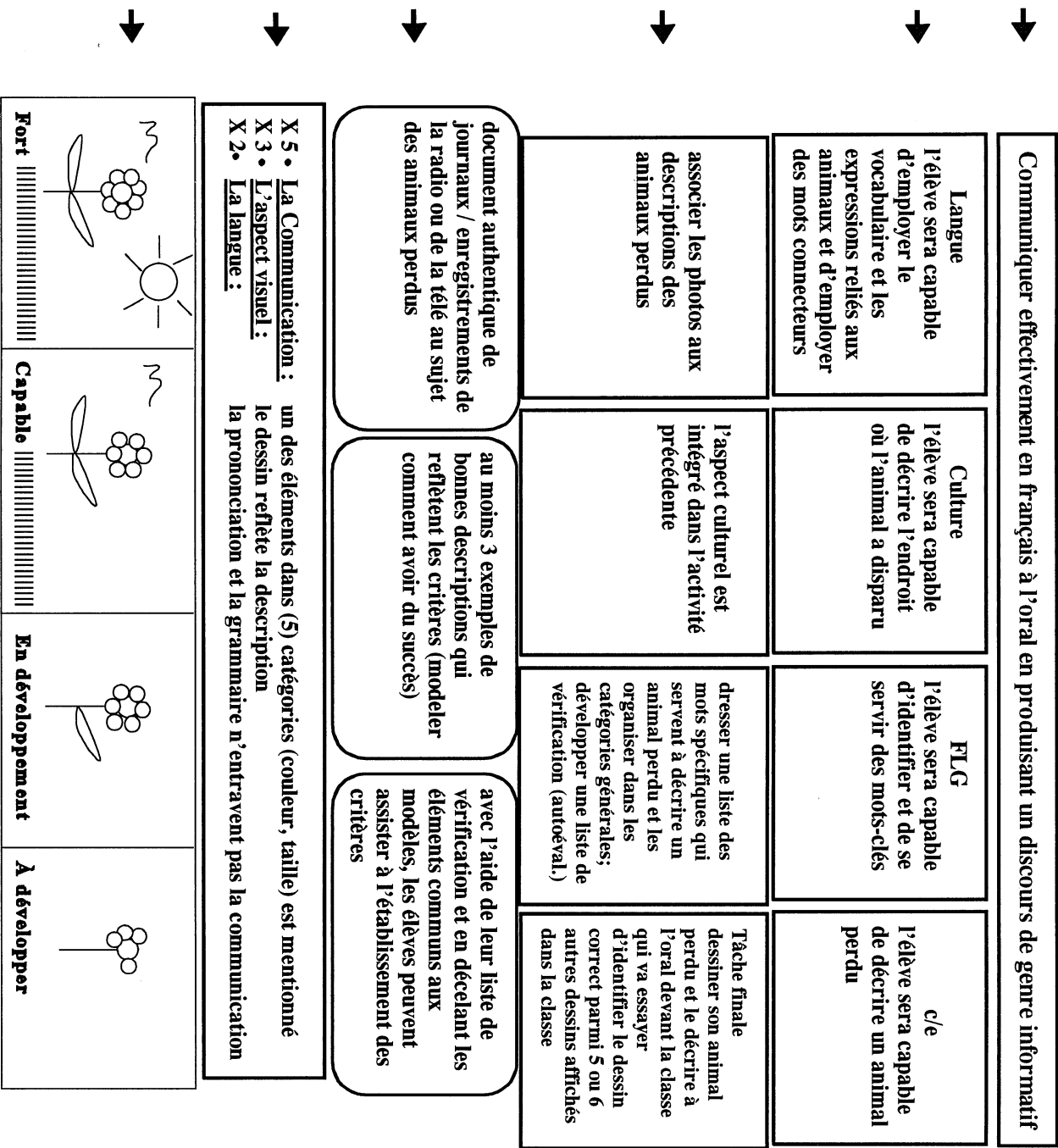
Les ancrs sont des exemples de chaque niveau. On les appelle des ancrs parce qu'elles «fixent» les critères à des exemples concrets. Les différents niveaux doivent être faciles à identifier et doivent indiquer clairement ce qu'il faut faire pour atteindre le prochain niveau. Les distances entre niveaux doivent être égales.

Pour évaluer la performance d'un élève dans une situation plus formelle, on évalue la tâche finale. La meilleure façon d'évaluer cette tâche finale est l'utilisation d'une rubrique pour que l'élève comprenne absolument les critères du succès. La page suivante présente un modèle d'une feuille de planification d'une évaluation qui incorpore une rubrique.

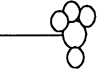


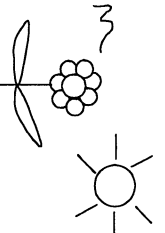
Planification d'une évaluation

Étapes

1. La vue globale
2. Les résultats d'apprentissage
3. Des activités qui dirigent l'élève à maîtriser les résultats d'apprentissage
4. L'établissement des critères d'évaluation avec l'appui des élèves
5. L'échelle d'appréciation
6. L'établissement et la description des niveaux de compétence pour les critères établis (d'habitude on en a 4)



Exemple des description des niveaux de compétence

	<p align="center">À développer</p> 	<p align="center">En développement</p> 	<p align="center">Capable</p> 	<p align="center">Fort</p> 
<p>La communication</p>	<p>La description contient seulement un trait physique de l'animal. C'est impossible d'identifier l'animal.</p>	<p>La description contient deux ou trois traits, mais c'est encore difficile d'identifier l'animal.</p>	<p>La description contient quatre sur cinq traits nécessaires. C'est suffisant pour identifier l'animal perdu.</p>	<p>La description est bien détaillée de façon claire et cohésive.</p>
<p>L'aspect visuel</p>	<p>Le dessin n'est pas clair. Il n'y a pas de congruence avec la description.</p>	<p>Il y a peu de congruence avec la description.</p>	<p>Le dessin reflète beaucoup la description.</p>	<p>Le dessin est bien clair et reflète la description complète.</p>
<p>La langue</p>	<p>Plusieurs erreurs en vocabulaire; prononciation faible.</p>	<p>Peu d'erreur en vocabulaire, mais la prononciation entrave la communication.</p>	<p>Pas d'erreur majeure; bonne prononciation d'un vocabulaire approprié.</p>	<p>Peu d'erreurs; dépasse la grammaire et le vocabulaire typique pour le niveau.</p>

Les avantages des rubriques	Les points faibles des rubriques
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pour l'élève, l'évaluation de sa performance avec des rubriques force une pensée à un niveau élevé, l'originalité, la prise de risques, et le jugement sur la qualité de son propre rendement. ▶ L'évaluation de la performance de l'élève avec des rubriques démontre à l'élève et aux parents ce que l'élève doit faire pour réussir. ▶ Les différents niveaux de qualité sont faciles à identifier et indiquent clairement ce qu'il faut faire pour atteindre le prochain niveau. ▶ Les rubriques indiquent clairement aux élèves comment passer un jugement sur leur propre travail. ▶ Les rubriques sont basées directement sur le processus et le contenu de l'apprentissage dans la salle de classe. ▶ Les rubriques sont basées sur une communication authentique. ▶ Si les tâches touchent à une variété d'intelligences (les intelligences multiples), l'élève a plus d'occasions à démontrer son succès et à dégager ses points forts et les points à améliorer. ▶ Les évaluations de la performance de l'élève avec des rubriques se placent facilement dans un dossier. ▶ C'est un excellent outil de reportage. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Le développement de bonnes rubriques est un processus continu. Il exige beaucoup de planification et du temps au début . En revanche, c'est un moyen très efficace d'évaluer.

Les rubriques nous donnent des informations précises et significatives sur le progrès de l'élève, nous aident à clarifier aux élèves des attentes d'une tâche ou d'une activité et à leur montrer les étapes pour atteindre le prochain niveau. En démontrant aux élèves ce qui est acceptable ou inacceptable d'une performance, les rubriques servent à encourager l'autoévaluation et la réflexion.

À l'aide d'une rubrique, le reportage du rendement de l'élève, soit à l'élève ou aux parents, peut rester objectif, précis et positif.

La répartition de l'évaluation

Dans une approche multidimensionnelle, les apprenants développent leurs habiletés de compréhension, de négociation et de production. Chaque unité d'enseignement vise le développement intégré de ces habiletés, mais il faut se rappeler qu'on met l'accent sur la communication orale. Donc, le processus d'évaluation doit incorporer toutes les habiletés en mettant l'accent sur l'oral.

Le tableau qui suit indique la répartition de l'évaluation en fonction des habiletés d'une part, et de la distinction entre la communication du message et la précision de la forme d'autre part.

Tableau 9

La répartition de l'évaluation : 4^e-6^e années

Habiletés	Pourcentages			
	Total	Message	Forme	
Compréhension orale	40%	35%	5%	80%
Production orale interactive	20%	15%	5%	
Production orale non-interactive	20%	15%	5%	
Compréhension écrite	10%	8%	2%	20%
Production écrite	10%	8%	2%	
		Accent sur le message	Accent sur la forme	

3.8.4 Le reportage

La troisième composante de l'évaluation est le reportage. Il faut partager et communiquer le rendement de l'élève avec lui-même et avec ses parents pour valider l'apprentissage et diriger la prise des décisions sur l'apprentissage du futur. Il faut communiquer, sur une base régulière, ce rendement par rapport à l'atteinte des résultats d'apprentissage.

Le reportage doit être validé par une variété d'instruments d'évaluation qui ont été utilisés dans une variété de contextes et il doit être clair, précis, et justifié par une évidence objective.

La communication du progrès de l'élève peut se faire par plusieurs moyens : les rapports anecdotiques ou les notes à la maison, les appels à la maison, les rencontres axées sur l'élève, et les bulletins scolaires. Il est essentiel d'établir une interaction variée et fréquente entre l'enseignant, l'apprenant et ses parents.

Dans la perspective d'une éducation axée sur les résultats d'apprentissage, le bulletin scolaire doit changer pour refléter les performances et les compétences de l'apprenant en fonction des résultats d'apprentissage. En plus, en français de base, il faut communiquer d'une façon effective les compétences de l'élève selon un curriculum multidimensionnel. Le bulletin scolaire devient le plus descriptif possible.

La politique du reportage et des bulletins scolaires reste la responsabilité des conseils scolaires ou des écoles. L'enseignant de français de base peut jouer un rôle actif dans l'élaboration de cette politique ou d'un bulletin scolaire.

Voir l'annexe I pour un exemple d'un bulletin scolaire descriptif pour le de français de base.

3.8.5 Un mot final

Les enseignants se sont habitués à faire des listes de vérification pour la planification de l'enseignement. On fait des listes de matériaux pour une certaine activité et des listes d'étapes qu'il faut suivre. Dans l'annexe I, il y a une telle liste de vérification pour aider les enseignants à planifier ou à vérifier les activités de l'évaluation. Cette liste pourrait être vraiment utile pour vérifier les instruments de l'évaluation sommative.

Comme nous avons noté du début de cette section, la discussion de techniques et de l'analyse et du jugement s'applique à tous les types d'évaluation. Le tableau qui suit sert comme un résumé graphique.

Tableau 10*Un résumé des types d'évaluation*

	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
quand?	au début d'une unité, d'un cours, d'un projet	avant, pendant et après l'apprentissage	à la fin d'un apprentissage
par qui?	enseignant, élève	élève, pairs ou enseignant	enseignant, élève
pourquoi?	Identifier les expériences, les acquis préalables, les intérêts de l'élève	- permettre une rétroaction sur le progrès de l'élève	- vérifier les résultats d'apprentissage d'un programme ou d'une partie d'un programme
outils	- questionnaires - prétests	- dossier de l'élève - grilles d'observation - fiches anecdotiques - échelles d'appréciation - fiches d'auto-correction et d'autoévaluation - contrôles - examens	- portfolio - projets, présentations - échelles d'appréciation - grilles d'observation - examens
décision à prendre	nature des activités d'apprentissage	- nature des activités d'apprentissage subséquentes - correctifs à apporter	- promotion de l'élève - attribution de crédits - efficacité du programme

Adapté de *Français langue seconde, Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année*, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.

4. *Lexique*

4. Lexique²⁶

circonlocution : stratégie qui essaie de trouver d'autres moyens de soutenir une communication lorsqu'on veut exprimer une idée et qu'on ne trouve pas le mot juste.

code linguistique : comprend le système de sons et de symboles, le lexique, la grammaire et les attributs du discours.

cohérence : rapport logique, faisant partie d'un contexte, entre les idées du discours.

cohésion : rapports entre les éléments linguistiques au niveau des mots, des phrases ou du discours.

conflit cognitif : un conflit entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre.

constructivisme : théorie de l'apprentissage qui parle de l'apprentissage comme la construction du savoir et du savoir faire.

cueillette : collecte des données.

discours : groupe d'énoncés organisés exprimant une ou plusieurs idées sous forme soit orale, soit écrite.

discours expressifs : discours basés sur l'expression des émotions, des goûts, des sentiments (par ex: une lettre, une réaction émotive orale ou écrite, un récit d'événements réels commentés, etc.)

discours incitatifs : discours basés sur l'acte de persuader ou de convaincre (par ex : une affiche publicitaire, une consigne, une recette, une incitation à participer à un jeu etc.)

discours informatifs : discours basés sur la transmission d'informations, c'est-à-dire, s'informer ou informer (par ex: un compte rendu, un article d'encyclopédie, une émission de télévision informative, un film documentaire, etc.)

discours poétiques-ludiques : discours basés sur le besoin d'imaginer ou d'exploiter le langage (par ex: un conte, un poème, une chanson, etc.) et sur le besoin de s'amuser avec les mots ou d'amuser les autres (par ex: une charade, une devinette, etc.)

erreur : étape toute naturelle et normale dans le processus de l'apprentissage.

gestion : l'organisation, l'administration, par exemple la gestion participative d'une salle de classe implique la participation active des apprenants dans l'établissement des règles de la salle de classe et l'organisation de la salle de classe.

le plan local : en parlant de l'étude de la culture, on recommande qu'on commence avec les expériences et l'environnement actuel de l'apprenant. Le plan local peut comprendre la communauté, la région, le comté, etc.

lignes directrices : paramètres à suivre, les étapes principales.

mot apparenté : mot qui est semblable dans différentes langues et qui a la même signification (par ex : hôpital/hospital).

mot-clé : mot qui est important pour comprendre une communication.

négociation : interaction linguistique entre un individu et son environnement faisant intervenir à la fois la compréhension et la production.

portfolio : une compilation intentionnelle de travaux d'un élève afin de montrer ses efforts, son cheminement ou ses réalisations durant une certaine période de temps.

processus métacognitif : réflexion sur la pensée; une prise de conscience de l'individu sur sa façon de penser.

texte : combinaison d'une série d'idées reliées, présentées oralement ou par écrit, pour communiquer (par ex: une salutation, un discours, un bulletin de nouvelles, une lettre, un roman).

rubrique : guide descriptif pour l'évaluation des travaux des élèves. Une rubrique comprend des critères d'évaluation, des descriptions qualitatives des différences de niveaux et un guide de notation.

tolérance envers l'ambiguïté : stratégie qui consiste à maintenir une attitude positive, en ne se laissant pas frustrer par le manque de compréhension totale d'une communication et/ou qui laisse les apprenants utiliser leurs connaissances pour extraire le sens d'une communication donnée, sans qu'ils en comprennent nécessairement tous les mots ou tous les détails.

transdisciplinaires : à travers chaque discipline ou chaque matière.

5. Notes

Notes - élémentaire

1. Page 10 Page 5, *Les résultats d'apprentissage : à l'aube du 21^e siècle*, Diane Racette pour l'ACELF, juillet 1997.
2. Page 17 Tiré de *Programmes des Écoles Publiques, 1996-1997*, Ministère de l'Éducation et de la Culture.
3. Page 23 Adapté de *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Jacqueline Grennon, Brooks & Martin G. Brooks, Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
4. Page 31 Page 3, *Syllabus Culture*, Étude Nationale sur les Programmes de Français de Base
5. Page 32 Page 5, *Syllabus formation langagière générale étude nationale sur les programmes de français de base*
6. Page 37 Adapté de *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de classe participative, Volume 1*, Jacqueline Caron, les Éditions de la Chenelière, 1994.
7. Page 39 Adapté de *Multiple Intelligences in the Classroom*, Thomas Armstrong, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994 et de *The First Seven...and the Eighth: a conversation with Howard Gardner*, Educational Leadership, Volume 55, no. 1, September 1997; ASCD
8. Page 45 Adapté du *Programme d'études et guide d'enseignement : Français de base 10, 11, 12 (version provisoire)* Ministère de l'Éducation et de la Culture, Nouvelle-Écosse, 1996
9. Page 47 Adapté du *Programme d'études et guide d'enseignement : Français de base 10, 11, 12 (version provisoire)* Ministère de l'Éducation et de la Culture, Nouvelle-Écosse, 1996
10. Page 49 Page 6.11, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997
11. Page 52 Tiré de *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997

12. Page 52 Tiré de *Plan de perfectionnement en français langue seconde : Interaction orale*, Roger Tremblay, Centre Éducatif et Culturel Inc., 1991
13. Page 53 *Les stratégies : à la recherche du temps non perdu*, Viv Edwards, La Revue d'AQEFLS, Vo. 18, N° 1 et 2, 1996
14. Page 55 Page 6.29, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle Manitoba, 1997
15. Page 61 Adapté de *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*, James Bellanca & Robin Fogarty, IRI/Skylight Publishing, 1991
16. Page 62 Tiré de *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée : enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1996
17. Page 64 Page 87, *Patterns for Thinking, Patterns for Transfer*, James Bellanca & Robin Fogarty, IRI SkyLight Publishing Inc., 1993
18. Page 65 Cyr, Paul atelier sur *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Congrès de AQEFLS, mars 1996
19. Page 67 Ibid
20. Page 67 Page 6.5, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997
21. Page 71 Adapté de Bellanca & Fogarty, "Building a Research Synthesis", dans *Best Practices for the Learner-Centred Classroom*, Robin Fogarty (ed), IRI SkyLight Publishing, 1995
22. Page 75 Tiré d'une présentation de Ceryelle A. Moffett, co-auteure de *Dimensions of Learning* au congrès de ASCD, le 22 mars 1997
23. Page 77 Tiré de *The Mindful School: How To Integrate Curriculum*, Robin Fogarty, IRI SkyLight Publishing Inc.
24. Page 78 Adapté de *Thinking About Themes: Hundreds of Themes*, Robin Fogarty dans *Best Practices for a Learner-Centred Classroom*, Robin Fogarty (ed), IRI SkyLight Publishing Inc., 1995

25. Page 98 Tiré de *The High Performance Toolbox*, 1997, page 197, Spence Rogers & Shari Graham, Peak Learning Systems Inc.
26. Page 111 Tiré de *Français langue seconde : Programme d'études*, 1993, Alberta Education et *Français de base : Programme d'études 4^e et 6^e année*, 1997. Éducation et formation professionnelle Manitoba.

6. *Références bibliographiques*

6. Références Bibliographiques

A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : Performance Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development

A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : Student Portfolios, Association for Supervision and Curriculum Development

A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : Brain-based Learning, Association for Supervision and Curriculum Development

A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development

Abrami, Philip; Chambers, Betty; Poulson, Catherine; De Simone, Christina; D'Apollonia, Sylvia; Howden, James 1996.

L'Apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités, Les Éditions de la Chenelière inc.

Alberta Education, 1992. Français langue seconde: Guide d'enseignement de la maternelle à la 12^e année.

Armstrong, Thomas 1994. Multiple Intelligences in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development

Association canadienne des professeurs de langues secondes 1990. L'Étude nationale sur les programmes de français de base

Association canadienne des professeurs de langues secondes 1997. Projet pancanadien en évaluation formative en français langue seconde: niveau débutant
(version provisoire)

Association Québécoise des enseignants de français langue seconde, 1993. La Revue de l'AQEFLS : numéro thématique : vers une nouvelle pédagogie pour aider les élèves en difficulté de l'apprentissage, Vol. 14, n° 4

Atlantic Provinces Education Foundation, 1996. Français langue seconde: français de base 10^e, 11^e, 12^e; Programme d'études et guide de l'enseignement (version provisoire)

Bachman, L. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing Oxford, Oxford University Press

Bélaïr, Louise M., 1995. Profil d'évaluation, Les Éditions de la Chenelière

Bellanca, James 1997. Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom, IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1991. Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom, IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1993. Patterns for Thinking, Patterns for Transfer, IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

British Columbia Ministry of Education, 1995. Core French 5-12: Integrated Resource Package

Brooks, Jacqueline Grennon & Brooks, Martin G. 1993. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Association for Supervision and Curriculum Development

Bureau de L'éducation française, Manitoba, 1996. Français de base : programme d'études de la 4^e à la 6^e année

Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education, British Columbia 1994, Guides d'évaluation : autoévaluation de l'élève

Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education British Columbia 1994, Guides d'évaluation : évaluation de portfolios

Canale, Michael & Swain, Merrill 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, Vol. 1 no. 1, Oxford University Press

Calvé, Pierre 1991. *Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question*, Le journal de l'immersion, vol 15, no 1, Association Canadienne des Professeurs de l'Immersion

Caron, Jacqueline 1994. Quand revient septembre: Guide sur la gestion de la classe participative, Volume 1, Les Éditions de la Chenelière inc.

Caron, Jacqueline 1995. Quand revient septembre : Guide sur la gestion de la classe participative, Volume 2, Les Éditions de la Chenelière

Chomsky, N. 1965. Aspects of The Theory of Syntax, Cambridge, MIT Press

Cornaire, Claudette 1991 Le Point sur... La lecture en didactique des langues Centre Éducatif et Culturel inc.

Craigen, Jim & Ward, Chris 1996. What's This Got To Do With Anything?: A collection of Group/Class Builders and Energizers

Cronin, John F. 1993. *Four Misconceptions about Authentic Learning*, Educational Leadership, April 1993.

Cyr, Paul 1996. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Atelier donné au congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde.

Cyr, Paul 1996. Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, Les Éditions CEC inc.

Danielson, Charlotte & Abrutyn, Leslye 1997. An Introduction to Using Portfolios in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development

De Bono, Edward 1985. Six Thinking Hats. MICA Management Resources Inc.

Earl, L. & Cousins, J. B. 1994. Classroom Assessment: Changing the Face, Facing the Change, Mississauga, Ontario : Ontario Public School Teachers Federation

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1996. Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée: enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1997. Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1997. Liens curriculaires: éléments d'intégration en salle de classe

Edwards, Vivian 1996. *Les stratégies: à la recherche du temps non perdu*. La Revue d'AQEFLS, Vol.18, nos 1 & 2, Association Québécoise des enseignants de français langue seconde.

Elias, Maurice J. et al 1997. Promoting Social and Emotional Learning : Guidelines for Educators, Association for Supervision and Curriculum Development

Ellis, Rod 1985. Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press.

Fogarty, Robin (ed) 1995. Best Practices for the Learner-Centred Classroom, IRI Skylight Publishing inc

Fogarty, Robin 1991. The Mindful School: How to Integrate the Curricula, IRI/Skylight Publishing inc

Fogarty, Robin & Stoehr, Judy 1995. Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, & Threads, IRI/Skylight Publishing inc

Fondation d'éducation des provinces Atlantiques 1996. Apprentissage et enseignement en immersion tardive (version provisoire)

Fondation d'éducation des provinces maritimes 1992. Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes

Gass, S. & Madden C. (eds) 1985. Input in Second Language Acquisition, Rowley, M.A., Newbury House

Genesee, Fred & Upshur, John A. 1996. Classroom-Based Evaluation in Second Language Education, Cambridge University Press

Germain, Claude et Séquin, Hubert 1995. Le point sur la grammaire en didactique des langues, Centre Éducatif et Culturel inc.

Giasson, Jocelyne 1990. La compréhension en lecture
Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur

Giasson, Jocelyne 1995. La lecture de la théorie à la pratique.
Gaëtan Morin Éditeur

Hébert, Yvonne. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base: le syllabus formation langagière générale

Howden, James 1997 Le démarrage de l'apprentissage coopératif
(version provisoire) Mosaïque: consultants en éducation

Howden, James & Arcand, Diane 1997 La coopération en classe
adaptation en français de Cooperation in the Classroom de David
W. Johnson, Roger T. Johnson, et Edythe Johnson Holubec (1991)

Howden, Jim & Martin, Huguette 1997. La Coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer Les Éditions de la
Chenelière inc.

Hymes, D. 1971. On Communicative Competence, Philadelphia
University of Pennsylvania Press

Jenson, Eric 1996. Brain-Based Learning Turning Point Publishing,
USA

Jenson, Eric 1998. Teaching With the Brain in Mind. Association
for Supervision and Curriculum Development.

Jacob, Heidi Hayes 1997. Mapping The Big Picture: Integrating
Curriculum and Assessment K-12, Association for Supervision and
Curriculum Development

Keaton, M.T. & Tate, P.J. (eds) 1978. Learning by Experience -
What? Why? How?, Jossey-Bass Inc.

Kingore, Bertie 1997. Assessment: Time-saving Procedures for
Busy Teachers. Professional Associates Publishing

Krashen, Stephen 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications, London Longman

LeBlanc, Clarence; Courtel, Claudine; Trecases, Pierre 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base: le syllabus culture

Lévesque, Léo-James, 1995. Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel, atelier au congrès de l'association canadienne des professeurs en immersion

Lightbown, Patsy 1985 *Great Expectations: second-language acquisition research and classroom teaching* p.173-189 Applied Linguistics. Volume 6.Number 2, Oxford University Press

Lussier, Denise et Turner, Carolyn E. 1995. Le Point sur l'évaluation en didactique des langues, Centre Éducatif et Culturel inc.

Mamchur, Carolyn 1996. A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory and Learning Style, Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, Robert J. & Pickering, Debra. 1997. Dimensions of Learning: Teacher's Manuel 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development

Ministère de l'éducation de la Saskatchewan 1993 Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant

Ministère de l'Éducation et de la Culture 1997. Programmes des écoles publiques 1996-1997

Moirand, S. 1981. Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette

Nova Scotia Department of Education and Culture, 1997, Current and Emerging Research on Successful Junior High Schools : The Middle Years

Piaget, J. 1973. Mes idées - propos recueillis par Richard I. Evans, Paris, Denoel-Gontnier

Prince Edward Island Department of Education, 1996: Français de base de la 4e à la 6e année: programme d'études et guide pédagogique (version provisoire)

Racette, Diane 1997. Les Résultats d'apprentissage: à l'aube de 21^e siècle, L'Association canadienne d'éducation de langue française

Rogers, C. 1969. Freedom to Learn, Columbus, Ohio, Merrill Publishing

Rogers, Spence; Ludington, Jim; Graham, Shari 1997. Motivation & Learning: A Teacher's Guide to Building Excitement for Learning & Igniting the Drive for Quality, Peak Learning Systems Inc.

Rogers, Spence & Graham, Shari 1997. The High Performance Toolbox: Succeeding with Performance Tasks, Projects and Assessments, Peak Learning Systems inc.

Saskatchewan Education, 1994. Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level

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

Tremblay, Roger et al 1991. Plan de perfectionnement en français langue seconde: interaction orale, Centre Éducatif et Culturel

Tremblay, Roger; Duplantie, Monique; Huot, Diane 1990. National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus

Wiggins, G. 1989. A True Test : Toward More Authentic and Equitable Assessment, Phi Delta Kappan, May 1989.

Wong-Fillmore, 1985. When does teacher talk work as input? In Gass & Madden (eds), pp. 17-50

7. Annexes

7. ANNEXES

Annexe A	Les résultats d'apprentissage pour le français de base
Annexe B	Les ressources autorisées
Annexe C	Ressources supplémentaires
Annexe D	Adresses utiles
Annexe E	Les intelligences multiples
Annexe F	Représentations graphiques
Annexe G	Niveaux de pensée
Annexe H	L'apprentissage coopératif
Annexe I	Évaluation
Annexe J	Projets authentiques (tâches finales) /dimensions
Annexe K	Paramètres à suivre pour la rédaction d'une unité expérientielle
Annexe L	Plans de leçons : <i>Une île tropicale</i>
Annexe M	Feuilles de planification
Annexe N	Les stratégies

Annexe A

Les résultats d'apprentissage pour le français de base

- *Généraux*
- *Fin de 6^e, 9^e, 12^e*

CULTURE

Résultats d'apprentissage général : En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de démontrer une appréciation et une compréhension des cultures francophones tout en les comparant à sa propre culture et devrait être capable de démontrer une appréciation et une compréhension de la réalité multiculturelle du Canada.

<p>Avant la fin de la 6^e année, l'élève devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>
<ul style="list-style-type: none"> • d'identifier et de situer certaines communautés francophones sur le plan local, provincial et national • d'identifier et de décrire certaines réalités des cultures francophones • de nommer quelques ressemblances et différences entre sa culture et celles des francophones • d'identifier quelques personnalités francophones contemporaines • de démontrer une sensibilité envers la mosaïque culturelle canadienne • de démontrer une connaissance des comptines et des chansons authentiques • d'identifier les signes du bilinguisme dans notre société 	<ul style="list-style-type: none"> • de décrire certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international • de décrire, avec détails pertinents, certaines réalités des cultures francophones • de comparer des aspects des cultures francophones et sa propre culture • d'expliquer la contribution à la société canadienne de quelques personnalités francophones contemporaines • d'identifier la diversité des origines des peuples qui forment la mosaïque culturelle canadienne actuelle • d'identifier les éléments de la culture dans des documents authentiques • d'expliquer les avantages d'être bilingue dans notre société 	<ul style="list-style-type: none"> • de comparer certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international • de faire des recherches sur certaines réalités des cultures francophones • d'analyser des aspects des cultures francophones vis-à-vis sa propre culture • de décrire la contribution du monde francophone à la société • de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone • de démontrer une reconnaissance de l'importance de multilinguisme • de démontrer une connaissance de certaines variations linguistiques et sociolinguistique en français • de reconnaître la manifestation des faits culturels dans des documents authentiques • d'expliquer l'importance du bilinguisme dans notre société

COMMUNICATION

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

<p>Avant la fin de la 6^e année, l'élève devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>
<ul style="list-style-type: none"> • de se débrouiller dans la salle de classe où le français est la langue d'usage • de partager de l'information personnelle en utilisant des phrases simples et/ou en répondant à des questions • d'identifier et de décrire des objets, des animaux, des gens, des événements et des endroits qui font partie de son environnement • de partager ses goûts, ses préférences, ses intérêts et ses sentiments • de participer dans une variété d'activités interactives • de poser des questions simples • de faire preuve de compréhension de l'idée globale d'un texte simple • de repérer des détails pertinents dans un texte simple • de réagir à des textes simples de façon personnelle à l'aide de chant, de mime, de dessin, d'art dramatique • de produire une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle 	<ul style="list-style-type: none"> • de fonctionner dans la salle de classe où le français est la langue d'usage • de participer à une conversation informelle avec appui • d'identifier, de décrire et de comparer des objets, des gens, des événements et des endroits • d'exprimer une préférence, une opinion ou un sentiment avec justification • de s'impliquer dans une variété d'activités interactives • de poser une variété de questions • d'identifier des idées principales d'un texte • de repérer des renseignements en lisant, en écoutant et en regardant différents textes • de réagir à des textes d'une variété de façons personnelles • de produire une variété de textes en suivant des critères 	<ul style="list-style-type: none"> • d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage • de participer à une conversation de façon spontanée • d'élaborer des descriptions détaillées • d'exprimer des opinions, des points de vue et les justifier • de créer une variété de questions • de s'engager dans une variété d'activités interactives • de traiter de l'information pour répondre à ses besoins • de narrer des événements vécus • de résumer les idées principales d'un texte • d'interpréter et de réagir à des textes de façon critique et créative • de produire une variété de textes en réfléchissant aux critères

FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

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

<p>Avant la fin de la 6^e année, l'élève devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>	<p>Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p>
<ul style="list-style-type: none"> • d'anticiper pour aider à la compréhension du message d'un texte oral ou écrit • de créer des liens entre un texte oral ou écrit et ses connaissances antérieures • d'utiliser des images, des représentations graphiques, des objets, des gestes et des actions pour communiquer • de demander de l'aide afin d'assurer la continuité de la communication • de se servir de modèles de production • de se servir d'un contexte pour comprendre un message • de suivre des étapes d'un processus de rédaction • de reconnaître les mots amis et ceux de la même famille • d'écouter attentivement les mots clés • de démontrer une tolérance pour l'ambiguïté • de se servir d'une variété de ressources et de technologies • de faire un retour réflexif sur son apprentissage • de s'autoévaluer • de reconnaître qu'il existe des emprunts linguistiques entre les langues • de se concentrer sur une tâche à accomplir • de prendre des risques et accepter l'erreur • de reconnaître l'importance de leur rôle dans le processus d'apprentissage • d'interagir et coopérer avec ses pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • de reconnaître l'importance de la communication non verbale • d'utiliser les phrases incomplètes, la répétition, la paraphrase et la circonlocution • de planifier et organiser ses productions en se servant d'une variété d'outils • de se corriger • de donner des conseils pour réussir un travail de groupe • d'accepter des suggestions apportées par les autres • d'identifier comment les apprentissages dans la classe de français peuvent être utiles dans la vie de tous les jours 	<ul style="list-style-type: none"> • de démontrer sa connaissance des points communs et des différences entre le français et l'anglais • de renforcer sa connaissance de la langue française en utilisant des outils de référence et de technologie • de gérer ses propres expériences d'apprentissage • de collaborer avec d'autres pour accomplir une tâche • de formuler et vérifier des hypothèses • de valoriser l'étude du français • d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes

LANGUE

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

<p>Avant la fin de la 6^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliées aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience • d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience 	<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience • d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience 	<p>Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience • d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience
--	---	--

Annexe B

- *Ressources autorisées, pages 143, 144 et 145*
- *L'organisation du contenu, page 146*

Ressources didactiques de la liste autorisée (9/01/98)

Manuels de base

Série Savoir Faire

Visages 1

Visages 2

Visages 3

Série Acti-Vie

Acti-Vie 1: Découvrons notre école
Logo-Animaux
Bonne fête à tous
Et maintenant... la météo
Bonne nutrition, bonne collation
Au jeu!
Les aventures d' A-V

Acti-Vie 2 : Vive l' amitié (les autres modules sont en mises à l' essai)

Acti-Vie 3 : L' environnement et moi
Fêtons l' hiver (les autres modules sont en mises à l' essai)

Ressources additionnelles

Série Aventure

Chef Cornichon
Mystère, mystère
1 800 urgence
Voyage à la planète terre

Série Le Français chez nous

Bonjour Marc
Bienvenue à Timmins
Chez les Dubé
En Route
Bienvenue à Ottawa
La famille Tremblay
Vive l' hiver
Visite à Hull
Bienvenue à Noëlville!
Chez les Giroux
Salut, les cousins!
Bonne fête, André!

Bandes dessinées Junior
Salut Alfred!
Bonne Fête
C'est super!
Vive le rap!
Bienvenue en Martinique
J'ai faim
Vivent les sports
Bon vol!
Au Secours!
Au zoo!
En français SVP!
Au voleur!
Bonne chance, Roger!
Quel buffet!
Bienvenue au camp!

Musique

Alexandre: La danse aux couleurs
Alexandre
Matt Maxwell: Comment ça va?
Jacquot: On chante, on bouge et on danse
Jacquot

Dictionnaires

Dictionnaire thématique illustré
Harraps Pocket
Collins-Robert

Ressources professionnelles

Plan de perfectionnement: série de 10 livres sur les sujets suivants: animation, personnalisation, compréhension écrite, production orale, compréhension orale, production écrite, intégration des habiletés, interaction orale, interaction enseignant(e)/élèves

Le Point sur...série de 6 livres sur les sujets suivants: L'approche communicative, la phonétique, la lecture, la grammaire, l'évaluation, la production écrite

Evaluating for Communication

Maritime Oral Assessment Portfolio

Collection Bescherelle Junior

Avec Brio, guide pratique de communication

Le contenu indiqué dans le tableau ci-dessous reflète le matériel didactique récemment élaboré selon les recommandations de l'étude nationale. Ce contenu pourrait varier si d'autre matériel didactique pertinent est approuvé. On les a catégorisé selon la dimension de la tâche finale proposée. Il y a des activités en chaque unité qui touchent les autres dimensions.

L'ORGANISATION DU CONTENU SELON LES DIMENSIONS					
	Physique	Sociale	Civique	Intellectuel	Loisirs
Visages					
4°	Les pas	Les animaux de compagnie		Les pattes La télévision Les super héros Dans la forêt Dans une île	Les clowns
5°	La pizza	Les extraterrestres	Les pompiers Les animaux en danger	Les fourmis Dans les nuages Le temps	Les t-shirts
6°		Au restaurant Au travail		Natalie au Québec Le monde sous-marin	Au camp de vacances Pauvre Alphonse!
Acti-Vie					
4°	Au jeu! Bonne collation, bonne nutrition	Bonne fête à tous Découvrons notre école Souvenirs de ma famille	Et maintenant ... la météo	Logo-animaux Les aventures d'A-V	
5°	Les héros des jeux olympiques	Vive l'amitié La maison	Bienvenue chez nous! Contribuez à la banque alimentaire	Que le spectacle commence!	Voici ma collection! Cric! Crac! Autour du feu de camp
6°	Au secours!	Fêtons l'hiver!	L'environnement et moi	La coopération! Racontez-moi une histoire Explorons l'univers! Voyageons dans le temps Soyons branchés!	

Annexe C

Ressources supplémentaires

- *des documents authentiques, disponible gratuitement, pages 149 et 150*
- *des documents sur les Acadiens disponible du Centre Provincial des Ressources Pédagogiques, Pointe-de-l'Église, pages 151 et 152*
- *l'écoute et le visionnement, page 153 :*
 - ▶ *les vidéos*
 - ▶ *la musique*
- *la lecture, page 154*
- *les logiciels, page 154*

<i>Des documents authentiques - gratuits!!</i>	
Organisation	Adresse
Jeunesse Canada Monde ➔ affiches	1657, rue Barrington Suite 125 Halifax, N.-É. B3J 2A1 cwyarro@web.apc.org Tél : 1-902-422-1782
FANE ➔ Le Bottin ➔ Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse	1106, rue South Park Halifax, N. É. Tél: 421-1772
La Fondation Clean Nova Scotia ➔ Planet Action - Le journal des jeunes	C.P. 2528 Halifax, N. É. B3J 3N5 http://www.ccn.cs.dal/environment/cnsf/cnsf.html
Environment Canada ➔ Ecocivisme (dépliant)	Tél: 1-800-668-6767
Conseil Sentiers N.B. ➔ Viens faire une randonnée ou de la bicyclette avec le garde Rougeau (livret des activités) ➔ brochures	Tél: 1-800-526-7070
Ministère des Pêches et des Océans Diverses publications: ➔ Saumon de l'Atlantique - dépliant avec activités ➔ À la découverte du Saumon de l'Atlantique - dépliant avec activités ➔ Guide de récolte des mollusques du littoral des Maritimes - grande carte des Maritimes pleine d'information sur les mollusques ➔ Affiches diverses avec des règlements ➔ La pêche en Nouvelle-Écosse - petit livret ➔ Le monde sous-marin <ul style="list-style-type: none"> • la baleine boréale • le béluga • les cétacés du Canada • les pétoncles • le narval (Livrets remplis d'information - environ 40 titres dans la série) ➔ Conte du vendredi - livret d'activités sur la vie d'un poisson	C.P. 500 Halifax, N. É. B3J 2S9 Tél : 1-902-426-2373

<i>Des documents authentiques - gratuits!!</i>	
Organisation	Adresse
Musée maritime de l'Atlantique ➤ brochures	1675, rue Lower Water Halifax, N.-É. B3J 1S3 Tél: 424-7490
Affaires indiennes et du Nord Canada ➤ plusieurs documents à propos des autochtones	40, rue Havelock Amherst, N.-É. Tél : 1-902-661-6200
Canadian Space Agency ➤ dépliants, photos, trousse Canolab pour l'élémentaire	6767, rue route de l'Aéroport St-Hubert, Québec J3Y 8Y9 Tél: 1-800-511-3500
Fédération canadienne de la faune ➤ dossiers thématiques avec des affiches, des activités	2470 prom. Queensview Ottawa, Ontario K2B 1A2
Compagnie Pétrolière Impériale Ltée ➤ documents divers	111 St. Clair Ave W. Toronto, Ontario M5W 1K3
Industrie Canada ➤ guides touristiques, cartes, etc.	Tél : 1-800-668-1010
Fédération des producteurs de lait du Québec ➤ guide alimentaire avec des recettes	555 Roland-Therrien Boulevard Longueuil, Québec J4H 3Y9
Commissariat aux langues officielles ➤ Des aventures dans le temps	Ottawa, Ontario K1A 0T8
Tourisme ➤ publication touristique annuelle Bienvenue en Nouvelle-Écosse	Tél : 1-902-424-4057 (pour le bureau de la distribution de la littérature)

Tiré de *l'institut d'été sur l'apprentissage actif* : Elisabeth Elson, auteure et animatrice

Acadiens

Matériel disponible au CPRP

4^e, 5^e, 6^e année

COTE	TITRE	TYPE
- D0158	Glossaire du vieux parler acadien	Document
- RE0531	Inventaire des sources en folklore acadien	Document
- D0269	Le glossaire acadien	Document
- SHE0357	La vie acadienne en Nouvelle-Écosse	Manuel
- SHE0382	Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse	Document
- RE0767	L'adolescence acadienne de la Nouvelle-Écosse	Document
- SHE0103	Bibliographie acadienne compilée par George Arsenault	Document
- M0128	Musique acadienne du sud-ouest de La Nouvelle-Écosse	Manuel
- PR tr010	Une journée d'une famille acadienne	Diapositives
- SHE tr060	La maison acadienne	Trousse
- RE0974	Livre au coeur de l'école acadienne	Document
- AM0075	La cuisine acadienne	Document
- M0081	Complaintes acadiennes de l'Île-du-Prince-Édouard	Manuel
- SHE0098	Trousse d'information sur la culture des Acadiens de Clare - moeurs et coutumes	Document
- SHE0117	L'agriculture chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard	Document
- SHE0102	Histoire de l'immigration chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard	Document
- SHE0101	Histoire de l'immigration chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard	Document
- SHE0099	Histoire de la pêche chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard	Document
- SHE0100	Histoire de la pêche chez les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard (document d'accompagnement)	Document
- SHE ff009	Les Acadiens	Films-Fixes
- AM0054	L'alimentation des Acadiens (1604-1900)	Manuel
- Fele0340-01	Père Sigogne l'ami des Acadiens	Lecture
- D0157	Écoutons parler les Acadiens	Document

Matériel disponible au CPRP (SUITE...)

COTE	TITRE	TYPE
- RE0641	Recherche sur les facteurs d'assimilation chez les Acadiens	Document
- SHE0595	La déportation des Acadiens	Guide
- RE0769	Écoutons parler les Acadiens	Document
- RE0630(631)	Attitudes des parents acadiens néo-écossais à l'égard du français (Langue)	Document
- Fevc0227	Trois Acadiens pris sur la glace; Bonheur et tristesse	Vidéo-Cas.
- SHE0037	Le Petit Acadien	Document
- Fele0220-02	Acadien pour le bon	Lecture
- D0026	Glossaire Acadien A, B, C	Document
- D0027	Glossaire Acadien D, E, F	Document
- D0028	Glossaire Acadien G à M	Document
- D0029	Glossaire Acadien N à R	Document
- D0030	Glossaire Acadien S à Z	Document
- SHE0358	Vie acadienne en Nouvelle-Écosse	Manuel
- Fele0729-01	L'acadien l'enracinement	Lecture
- M0396	Trio Acadien	Cassette
- SHE0183	Notre héritage acadien, 2 ^e partie	Document
- SHE0034	Notre héritage acadien, 1 ^{ère} partie	Document
- Fele0097-01	Cy à Mateur, premier astronaute acadien	Lecture
- M0376	Mon folklore (Edith Butler...	Cassette
- M0377	Mon folklore, Vol. 2 (Edith Butler...	Cassette
- M0378	Mon folklore, Vol. 3 (Edith Butler...	Cassette
- M0386	Un Noël d'espoir (18 talents d'Acadie)	Cassette

Ressources supplémentaires : l'écoute et le visionnement

Les vidéos :

Série : *Pour tout dire*

Junior 1, 2, 3, 4

Module 1 et 2

Titres individuels

Dimension sociale : *Loin de la maison*
Le roi lion
Le livre de la jungle
E.T.

Dimension loisirs : *Le cirque du soleil*

Dimension physique : *Série Téléfrançais : émission 7 : Francine veut une pizza*
La cuisine : un guide savoureux pour réaliser tes premières recettes

La musique :

Les Habitants : *Chansons des rues de Louisbourg*

Le Trio Acadien : *Trio Acadien*

Barachois 1994 : *Musique Acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard*
Les grands succès de la musique acadienne

Edith Butler : *Ça Swingue*

Michelle Boudreau-Samson : *La carte des 4*

Ressources supplémentaires

La lecture :

Série Bibliobus

disponible de The Resource Centre

Les animaux de la jungle

disponible de Scholastic

Le chat qui revient

Collection : mon premier livre sur les animaux

Collection : observons les animaux

Combien te faut-il d'éléphants?

Les dinosaures

Une mer pleine de requins

Les logiciels*

Encyclopédie Microsoft Encarta 98

Microsoft

Le Bus Magique : Le système solaire

Le Bus Magique : L'Océan

Le Bus Magique : Le corps humain

Le Visuel Dictionnaire multimédia

Comment ça marche?

Où est Carmen Sandiago?

Kidpix Studio - version française

Story Books : Henri et la maison hanté

Le lièvre et la tortue

Grand-mère et moi

Toy Story

Dragor le Dragon

Arthur

Larousse Encyclopédie des sciences

Ma première encyclopédie

Mon premier dictionnaire

Aventure Canada

Triple Play Plus - French

Timbreville (disponible du Postes Canada, produit par le Musée Canadien de la civilisation)

**Tiré de CPF List of Popular French Software*

Annexe D

Adresses utiles

REVUES PROFESSIONNELLES

Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des langues vivantes University of Toronto Press/Journals 5201 Dufferin Street North York, Ontario M3H 5T8	Foreign Language Annals American Council on the Teaching of Foreign Languages 2 Park Avenue New York, New York 10016, U. S. A.
Le français dans le monde Hachette 1289, rue Labelle Montréal, Québec H2L 4C1	Modern Language Journal University of Nebraska P.O. Box 688 Omaha, Nebraska 68101, U. S. A.
Réflexions Canadian Association of Second Language Teachers 176, rue Gloucester bureau 310 Ottawa, Ontario K2P 0A6 caslt@istar.ca	TESOL Quarterly TESOL Central Office Suite 300, 1600 Cameron Street Alexandria, Virginia 22314, U. S. A.

AFFICHES/DÉPLIANTS

<p>Bell Canada Public Affairs Department 1050 Beaver Hill, Room 610 Montréal, Québec H2Z 1S4</p>	<p>Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques 339, rue Wilbrod Ottawa, Ontario K1N 6M4</p>
<p>Department of Secretary of State Communications Branch Ottawa, Ontario K1A 0M5</p>	<p>Éditions Soleil Publishing Inc. P.O. Box 847 Welland, Ontario L3B 5Y5</p>
<p>French Government Tourist Office 1981 McGill College Suite 490 Montréal, Québec H3A 2E9</p>	<p>Participation 1565 Carling Avenue Suite 400 Ottawa, Ontario K1Z 8K1</p>
<p>Société Radio-Canada Relations écrites avec l'auditoire 21^e étage C.P. 6000, Succ. A Montréal, Québec H3C 3A4</p>	<p>Poster Pals Box 487 Smithville, Ontario L0R 2A0</p>
<p>Fédération des Acadiens de la Nouvelle-Écosse (FANE) 1106, rue South Park Halifax, N.-É.</p>	

JOURNAUX/REVUES

<p><i>Extra Extra Distribution</i> 3731 MacKintosh Street Box 9301, Station A Halifax, N. S. B3K 5N5</p> <p>Téléphone : (902) 455-0202 Télécopieur : (902) 455-3652</p>	<p><i>L'Actualité</i> Éditions MacLean-Hunter Canada 1001, boul. de Maisonneuve Ouest Bureau 1100 Montréal, Québec H3A 3E1</p>
<p><i>Hibou/Coulicou</i> Les Éditions Héritage Inc. 300, avenue Arran Saint-Lambert, Québec J1R 1K5</p>	<p><i>Vidéo-Press</i> Éditions Pauline 3965, boul. Henri-Bourassa Est Montréal, Québec H1H 1L1</p>
<p><i>Châtelaine</i> Éditions MacLean-Hunter Canada 1001, boul. De Maisonneuve Ouest Bureau 1100 Montréal, Québec H3A 3E1</p>	<p><i>Le Courrier de la Nouvelle-Écosse</i> 2366, rue Water Yarmouth, N. É. B5A 4P8</p>
<p><i>Je me petit-débrouille</i> Club des petits débrouillards 4545 ave. Pierre de Coubertin C.P. 1000, Station M Montréal, Québec H1V 3R2</p>	<p><i>Le Journal des Jeunes</i> C.P. 47007 Saint Boniface, Manitoba R2H 3G9</p> <p>lejournal@solutions.mb.ca</p>
<p><i>Okapi</i> Bayard Presse Jeune 25 boul. Taschereau Suite 201 Greenfield Park, Québec J4V 2G8</p>	<p><i>Bonjour!Ça va/Chez nous</i> The Resource Centre P.O. Box 190 Waterloo, Ontario N2T 3Z9</p>
<p><i>Copains/Encore</i> Scholastic Magazines 123 Newkirk Road Richmond Hill, Ontario L4C 3G5</p>	

LES MAISONS D'ÉDITIONS/LES DISTRIBUTEURS	
<p>Addison Wesley Longman Ltée 26 Prince Andrew Place P.O. Box 580 Don Mills, Ontario M3C 2T8 http://www.awl.com/canada/ Téléphone : (416) 447-5101 Télécopieur : (416) 443-0948</p>	<p>Aquila Communications Ltd. 8354, rue Labarre Montréal, Québec H4P 2E7 Téléphone : (514) 738-7071 Télécopieur : (514) 738-9982</p>
<p>Centre éducatif et culturel inc. 8101 est. boul. Métropolitain Montréal, Québec H1J 1J9 Téléphone : (514) 351-6010 Télécopieur : (514) 351-3534</p>	<p>Conseil de la vie française en Amérique 56, rue St. Pierre Québec, Québec G1K 4A1 Téléphone : (418) 692-1150 Télécopieur : (418) 692-4578</p>
<p>D. C. Heath Canada Ltd. 100 Adelaide Street West Suite 1600 Toronto, Ontario M5H 1S9 Téléphone : (416) 362-6483 Télécopieur : (416) 362-7942</p>	<p>Didier 7360, boul. Newman LaSalle, Québec H8N 1X2 Téléphone : (514) 364-0323 Télécopieur : (514) 364-7435</p>
<p>Éditions MacLean-Hunter Canada 1001, boul. De Maisonneuve Ouest Montréal, Québec H3A 3E1 Téléphone : (514) 843-2552</p>	<p>Éditions Marie-France 3688 Fleury est Montréal, Québec H1H 2S6 Téléphone : (514) 329-3700 Télécopieur : (514) 329-0630</p>
<p>Éditions SOLEIL Publishing Inc. P.O. Box 847 Welland, Ontario L3B 5Y5 Téléphone : (416) 788-2674 Télécopieur : (416) 788-2674</p>	<p>ERPI Éditions du Renouveau Pédagogique inc. 8925, boul. Saint-Laurent Montréal, Québec H2N 1M5 Téléphone : (514) 384-2690 Télécopieur : (514) 384-0955</p>

<p>Fitzhenry and Whiteside Ltd. 195 Allstate Parkway Markham, Ontario L3R 4T8</p> <p>Téléphone : (416) 477-0030 Sans frais : 1-800-387-9776 (bureau de commande)</p>	<p>Gage Educational Publishing Company A Division of Canada Publishin Corporation 164 Commander Blvd. Agincourt, Ontario M1S 3C7</p> <p>Téléphone : (416) 293-8141 Télécopieur : (416) 293-9009</p>
<p>General Publishing Company Ltd. 30 Lesmill Road Don Mills, Ontario M3B 2T6</p> <p>Téléphone : (416) 445-3333 Télécopieur : (416) 445-5967</p>	<p>Gessler Publishing Company Ltd. P.O. Box 1051 Fort Erie, Ontario L2A 5N8</p>
<p>Hachette 1289, rue Labelle Montréal, Québec H2L 4C1</p>	<p>Harcourt Brace Jovanovich Canada 55 Horner Avenue Toronto, Ontario M8Z 4X6</p> <p>Téléphone : (416) 255-4491 Sans frais : 1-800-268-2132 Télécopieur : (416) 255-4046</p>
<p>Informatique MultiHexa inc. 2327, boul. du Versant-Nord bureau 220 Sainte-Foy, Québec G1N 4C2</p>	<p>Irwin Publishing 1800 Steeles Avenue West Concord, Ontario L4K 2P3</p> <p>Téléphone : (416) 660-0611 Télécopieur : (416) 660-0676</p>
<p>La Grande Ourse Ltée 7 Orange Lane Moncton, N. B. E1C 4L6</p> <p>Télécopieur : (506) 853-7554 Télécopieur : (506) 855-2141</p>	<p>Les Éditions de la Chenelière 7001, boul. Saint-Laurent Montréal, Québec H2S 3E3</p> <p>Téléphone : (514) 273-1066 Télécopieur : (514) 276-0324</p>

<p>Les éditions françaises inc. 1411, rue Ampère C.P. 395 Boucherville, Québec J4B 5W2</p> <p>Téléphone : (514) 641-0514 Télécopieur : (514) 641-4893</p>	<p>Les éditions Héritage inc. 300, avenue Arran St-Lambert, Québec J4R 9Z9</p> <p>Téléphone : (514) 672-6710 Télécopieur : (514) 672-1481</p>
<p>Les publications du Québec C.P. 1005 Québec, Québec G1K 7B5</p> <p>Téléphone : (418) 643-5150 Sans frais : 1-800-463-2100</p>	<p>Les publications Graficor 175, boul. de Montagne Boucherville, Québec J4B 6G4</p> <p>Téléphone : (514) 655-0407 Télécopieur : (514) 449-1096</p>
<p>Magasin de Campus Université Sainte-Anne Pointe-de-l'Église, N.-É. B0W 1M0</p> <p>Téléphone : (902) 769-3562 Télécopieur : (902) 769-3167</p>	<p>McGraw-Hill Ryerson Ltd. 300 Water Street Whitby, Ontario L1N 9B6</p> <p>Téléphone : (416) 428-2222 Télécopieur : (416) 430-5020</p>
<p>Modulo éditeur Inc. 233 Dunbar Avenue, Room 300 Town of Mount-Royal, Québec H3P 2H4</p> <p>Téléphone : (514) 728-9818 Télécopieur : (514) 738-5838</p>	<p>Nuance - Bourdon Audiovisuel Inc. 5215, rue Berri, Suite 300 Montréal, Québec H2J 2S4</p> <p>Téléphone : 1-800-205-0605 http://www.total.net/~nuanceb</p>
<p>Office national du film C.P. 6100, Station A Montréal, Québec H3C 3H5</p> <p>Téléphone : (514) 283-9402 Télécopieur : (514) 496-1895</p>	<p>Nelson Canada 1120 Birchmount Road Scarborough, Ontario M1K 5G4</p> <p>Téléphone : (416) 752-9100 Télécopieur : (416) 752-9646</p>

<p>Pippin Publishing Ltd. 380 Esna Park Drive Markham, Ontario L3R 1H5</p> <p>Téléphone : (416) 513-6966 Télécopieur : (416) 513-6977</p>	<p>PMB Industries Ltd. 1220 Ellesmere Road Unit No. 17 Scarborough, Ontario M1P 2X5</p>
<p>Poster Pals Box 487 Smithville, Ontario L0R 2A0</p> <p>Téléphone : (416) 957-7696 Télécopieur : (416) 957-7696</p>	<p>Prentice-Hall Ginn Inc. 539 Collier Macmillan Drive Cambridge, Ontario N1R 5W9</p> <p>Téléphone : 1-800-361-6128 Télécopieur : 1-800-563-9196</p>
<p>Random House of Canada Ltd. 1265 Aerowood Drive Mississauga, Ontario L4W 1B9</p> <p>Téléphone : (416) 624-0672 Télécopieur : (416) 624-6217</p>	<p>Renaud Bray 5252 chemin de la Côte des Neiges Montréal, Québec H3T 1X8</p> <p>Téléphone : (514) 342-3395 Télécopieur : (514) 342-3796</p>
<p>The Resource Centre P.O. Box 190 Waterloo, Ontario N2J 3Z9</p> <p>Téléphone : (519) 885-0826 Télécopieur : (519) 747-5629</p>	<p>Scholar's Choice Highway 100 & Trafalgar Street P.O. Box 4214 London, Ontario N5W 5W3</p> <p>Téléphone : (519) 453-7470 Télécopieur : (519) 455-2853</p>
<p>School Services of Canada 66 Portland Street Toronto, Ontario M5V 2M8</p> <p>Téléphone : (416) 366-0903 Télécopieur : (416) 366-0908</p>	<p>Société de développement de la culture francophone en milieu minoritaire C.P. 195, Station A Ottawa, Ontario K1N 8V2</p>

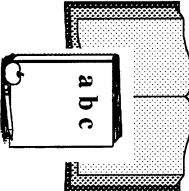
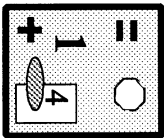
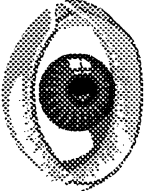
<p>Teacher's Discovery 1100 Owendale, Suite H P.O. Box 7048 Troy, Michigan 48007-7048</p> <p>Téléphone : (313) 689-9458 (frais virés)</p>	<p>Tralco Educational Services Box 20341, Upper James P.O. Hamilton, Ontario L9C 7M8</p> <p>Téléphone : (416) 575-5717 Télécopieur : (416) 575-1783</p>
<p>TV Ontario 2180, rue Yonge P.O. Box 200, Station Q Toronto, Ontario M4T 2T1</p> <p>Téléphone : (416) 484-2636 Télécopieur : (416) 484-7205</p>	<p>Weigl Educational Publishers Ltd. 324 Birks Building 10113-104 Street Edmonton, Alberta T5J 1A1</p> <p>Téléphone : (403) 423-7049 Télécopieur : (403) 421-1559</p>
<p>Éditions Hurtubise HMH Ltée 7360, boul. Newman LaSalle, Québec H8N 1X2</p> <p>Téléphone : (514) 364-0323 Télécopieur : (514) 364-7435</p>	

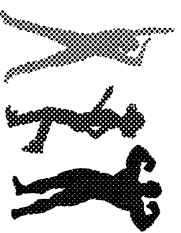

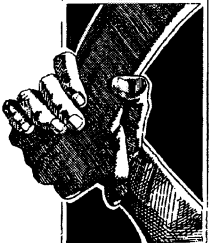
QUELQUES SITES D'INTÉRÊT SUR LE WEB	
Tennessee Bob's Famous French Links <i>http://www.utm.edu/departments/french/french.html</i>	FLTEACH (Foreign Language Teacher list-serve) <i>http://www.cortland.edu/www/flteach/</i>
Rescol canadien <i>http://www.rescol.ca/</i>	SEVEC (La société éducative de visites et d'échanges au Canada) <i>http://www.sevec.ca/</i>
CASLT (L'Association canadienne des professeurs de langues secondes) <i>http://www.caslt.org</i>	ACPI (Association canadienne des professeurs d'immersion) <i>http://www.sfu.ca/cprf/acpi/</i>
LESTER (gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard) <i>http://www.gov.pe.ca/educ/lester/introduction.fr.ntml</i>	Premiers pas sur l'internet <i>http://www.imaginet.fr</i>
CPF (Canadian Parents for French) <i>http://www.cpf.ca</i>	AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde) <i>http://www.mtl.net/aqefls</i>
Edusites <i>http://www.icenter.net/~constant/index.ntml</i>	Infoduc (annuaire des sites françaises au Canada) <i>http://www.infobourg.qc.ca</i>

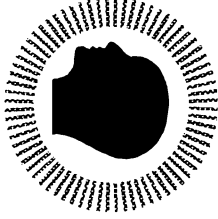

Annexe E

Les intelligences multiples

Carte des intelligences multiples

Symbole / Intelligence	Caractéristiques	Activités
<p>1. Verbale/Linguistique</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence des mots et de l'ordre des mots - débattre des idées, persuader et divertir les autres - donner des instructions - jouer avec les sons et les mots 	<p>livres, cassettes, discours, journaux, dialogues, discussions, débats, histoires, poésie, blagues, mots croisés, mots cachés, ordinateurs, recherches, entrevues</p>
<p>2. Logique/Mathématiques</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence des nombres et de la logique - raisonnement scientifique - établir des séquences - penser en termes de cause et effet - créer des hypothèses - identifier des schèmes numériques - induction, déduction - chercher les relations, les catégories 	<p>choses à explorer, matériel de manipulation, documents scientifiques, casse-têtes, jeux, expériences scientifiques, organigrammes, calculs, ordinateurs, problèmes mathématiques, motifs abstraits, rapports entre les choses, recherches</p>
<p>3. Visuelle/spatiale</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence d'images et de dessins - perception aiguë des détails visuels - identification des relations entre les objets dans l'espace - orientation spatiale - formation d'images mentales - imagination féconde - manipulation d'images 	<p>bricolage, maquettes, légos, vidéos, diapositives, labyrinthes, livres illustrés, jeux d'imagination, expositions, photos, images, posters, affiches, illustrations, croquis, peintures, retro-projecteur, couleurs, formes, lignes, espaces</p>

<p>4. Kinesthésique/corporelle</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence des sensations somatiques ou corporelles - habiletés mimétiques - connexion entre le physique et le mental - maîtrise de mouvements corporels 	<p>sports, activités physiques, manipulation des choses, jeux de rôle, expression dramatique, mime, jeux de construction, expériences tactiles, jeu, gymnastique, la danse</p>
<p>5. Musicale/rythmique</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence de perception, de discrimination et de production des formes musicales - interpréter une mélodie - maintenir un rythme - apprécier des pièces musicales 	<p>instruments de musique, cassettes, auditions de chansons, enregistrements, participation à des groupes de musique, concerts, exercices rythmiques, raps, chants, poèmes, danse, création d'une mélodie ou d'un rythme, structure de la musique</p>
<p>6. Inter-personnelle</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence de comprendre les autres et de travailler avec eux - sensible aux humeurs, au tempérament, aux intentions et aux désirs des autres - diriger, organiser, négocier - résoudre des problèmes - animer les autres - fêter - création et maintien d'un climat de synergie - communication verbale et non verbale 	<p>amis, jeux et activités de groupe, travail d'équipe, événements communautaires, clubs, rassemblements, dialogues, travail coopératif, collage, murales, sport, cartes d'observation, arguments, internet, graphiques humains, enquête par groupes</p>

<p>7. Intra-personnelle</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence de nature introspective - solitude, méditation - réflexion spirituelle, contemplation - conscience et expression de sentiments - concentration - métacognition - perception transpersonnelle de soi - raisonnement à un niveau d'abstraction élevé 	<p>journaux, résolutions des conflits, réflexion, auto-évaluation, planification, centres d'apprentissage, travail indépendant, recherches, choix d'activités, moments de solitude, questionnaires personnels, activités créatives, poèmes, tranquillité</p>
<p>8. Naturaliste</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - intelligence de l'environnement et de la nature - sensible aux sons et aux paysages de l'environnement 	

Sept façons d'apprendre

Individu	Pense	Aime	À besoin de...
Linguistique	mots	lecture, écriture, histoire, jeux de mots	
Logico-math	raisonnement	expérimentation, questionnement, casse-tête, logiques, calculs	livres, cassettes, papier, journaux, dialogue, discussion, débat, histoires
Spatial	images/dessins	dessiner, visualisation, modelage	choses à explorer, matériel de manipulation, matériel scientifique, excursion au musée de science ou planétarium
Kinesthésique	sensations somatiques	danser, courir, sauter, toucher, gesticuler	lego, vidéo, théâtre, mime, jeux de construction, sports et activités physiques, expériences tactiles, jouer, manipuler, spectacles, gymnastiques, danses
Musical	rythmes et mélodies	chanter, siffler, fredonner, taper du pied, taper des mains, écouter	instruments de musique, cassettes, vidéo, appareil à enregistrer/micro, chorale, harmonie, groupe de musique, concerts, spectacles
Inter personnel	idées - soi et autres échanges	diriger, organiser, médialiser, négocier, résolution de problèmes, animation, fêtes, party	amis, jeux de groupe, activités groupe, équipe, rencontres sociales, événements communautaires, rallies, rassemblements, clubs, apprentissage, mentorat
Intrapersonnel	réflexion de soi, à l'intérieur	fixer objectifs, méditer, planifier, rêver, rester tranquille	endroits secrets, solitude, projets personnels à son rythme, choix, imagination

Tiré de Armstrong T, *Multiple Intelligences in the Classroom*, ASCD, Alexandria. Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

Moyens d'organiser les expériences d'apprentissage selon les multiples intelligences

<i>Linguistique</i>	<i>Spatiale</i>	<i>Logico-Math</i>	<i>Musicale</i>	<i>Inter-personnelle</i>	<i>Intra-personnelle</i>	<i>Kinesthésique</i>	<i>Naturaliste</i>
rapporter	faire des «storyboards»	raisonner	chanter	discuter	écrire un journal	danser	rattacher
écrire des compositions	peindre	collectionner	écouter	répondre	utiliser l'intuition	faire des sculptures	discerner
créer	faire des bandes dessinées	enregistrer	jouer	dialoguer	réfléchir	exécuter / jouer	découvrir
réciter	observer	analyser	composer	rapporter	écrire un journal de bord	préparer	observer
dresser des listes	dessiner	faire des graphiques	enregistrer des cassettes	faire des sondages	méditer	construire	creuser
raconter	illustrer	comparer / contraster	improviser	questionner	étudier	jouer	planter
écouter	faire des diagrammes	classifier	assister aux spectacles	paraphraser	répéter	faire des jeux de rôles	comparer
étiqueter	dépendre	ranger	sélectionner la musique	clarifier	autoévaluer	dramatiser	exhiber
plaisanter	montrer	évaluer	critiquer la musique	affirmer	s'exprimer	imiter	classer

Tiré de *Collaborative Teams: A Multiple Intelligences Approach to Thematic Learning*, Robin Forgarty & Judy Stoehr, Cooperative Learning Vol. 16, No. 3, 1996, Traduction libre

Annexe F

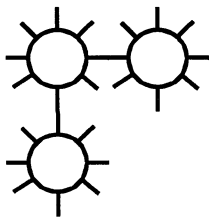
Représentations graphiques

QU'EST-CE QU'UNE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE?

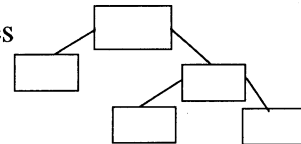
Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un document quelconque (test oral ou écrit, film, expérience, observation, etc.). Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure textuelle du document. Parmi les représentations graphiques, mentionnons :

L'étoile : pour la représentation de concepts 

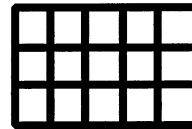
La constellation : pour le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts



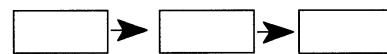
L'arbre ou la pyramide : pour la représentation de l'hierarchies



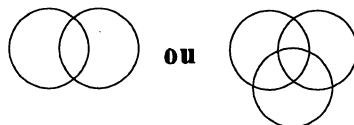
La matrice : pour la représentation de concepts similaires



La chaîne : pour la représentation de processus, de séquences, de procédures

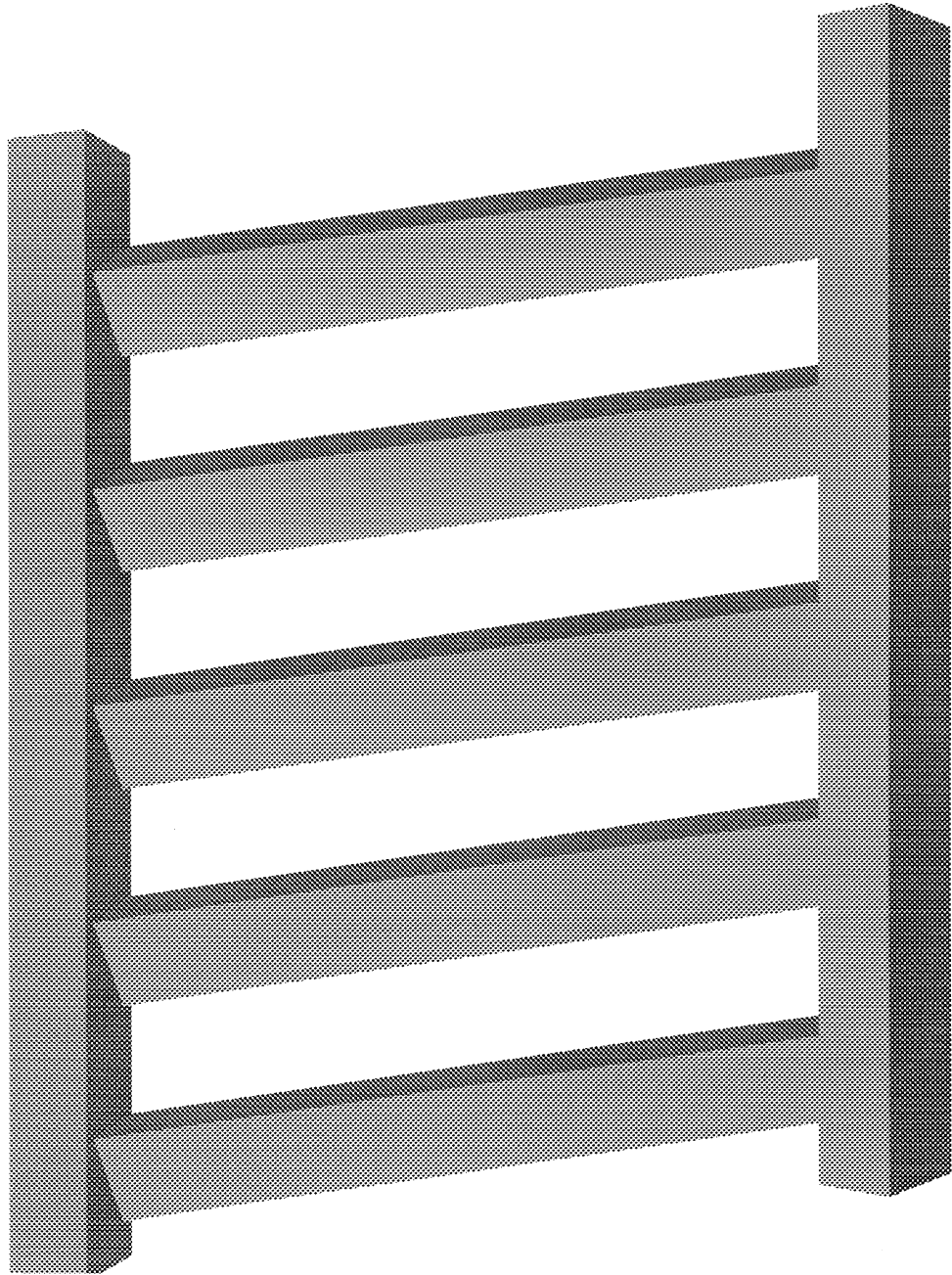


Les cercles concentriques : pour la représentation d'information descriptive, pour comparer



Les exemples qui suivent démontrent comment on peut les utiliser avec les documents authentiques ou les matériels didactiques en français de base. Il est à noter qu'on peut utiliser plus d'un type des représentations pour les mêmes informations, dépendant de la fonction visée : catégoriser, comparer, organiser, évaluer, etc.

L'échelle



Des espèces en péril (du plus grave au moins grave)



Classement des espèces en péril (du plus grave au moins grave)

DISPARUE : toute espèce qui n'existe plus. Exemple : le caribou de Dawson (population des îles de la Reine-Charlotte), disparu depuis 1935

DISPARUE AU CANADA : toute espèce qui n'est plus présente au Canada à l'état sauvage, mais qui est présente ailleurs. Exemple : le renard véloce - Il y a un siècle, ce petit mammifère de la taille d'un chat était très répandu dans les prairies de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba. Sa disparition est surtout due à deux choses : 1) la transformation des prairies en terres agricoles; 2) les campagnes de piégeage et d'empoisonnement destinées à détruire d'autres animaux.



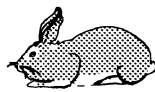
EN DANGER DE DISPARITION : toute espèce susceptible de disparaître à court terme. Exemple : la chouette des terriers. - Ce petit rapace se retrouve dans quatre provinces : Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan et Manitoba. C'est le seul rapace canadien qui niche dans des terriers creusés par d'autres animaux. Les causes de sa disparition sont la transformation des prairies en terres cultivées et l'utilisation de pesticides, notamment le Carbofurane. Malgré une campagne de sauvetage lancée en 1987, le nombre de chouettes de terrier continue à baisser. On est passé de 604 couples recensés en 1988 à 130 couples en 1995.



MENACÉE : toute espèce susceptible de devenir en danger de disparition si les facteurs négatifs auxquels elle est exposée ne sont pas supprimés. Exemple : le caribou de Peary - Plus petit que les autres caribou, et portant un pelage blanc en hiver, le caribou de Peary vit dans l'Arctique canadien. Il a souvent du mal à se nourrir en hiver à cause de l'épaisse couche de neige et de glace qui recouvre le sol. Résultat : le nombre de caribous est passé d'environ 25 000 en 1961 à 3 000 aujourd'hui.



VULNÉRABLE : toute espèce qui demande une attention spéciale à cause de ses caractéristiques qui la rendent particulièrement sensible aux activités humaines ou à certains phénomènes naturels. Exemple : le lapin de Nuttall - Ce petit rongeur de l'Ouest canadien se nourrit d'herbe et de plantes. Il joue un rôle important dans la chaîne alimentaire en étant chassé par de nombreux prédateurs. La population de lapins de Nuttall est stable dans la région des Prairies mais vulnérable en Colombie-Britannique.

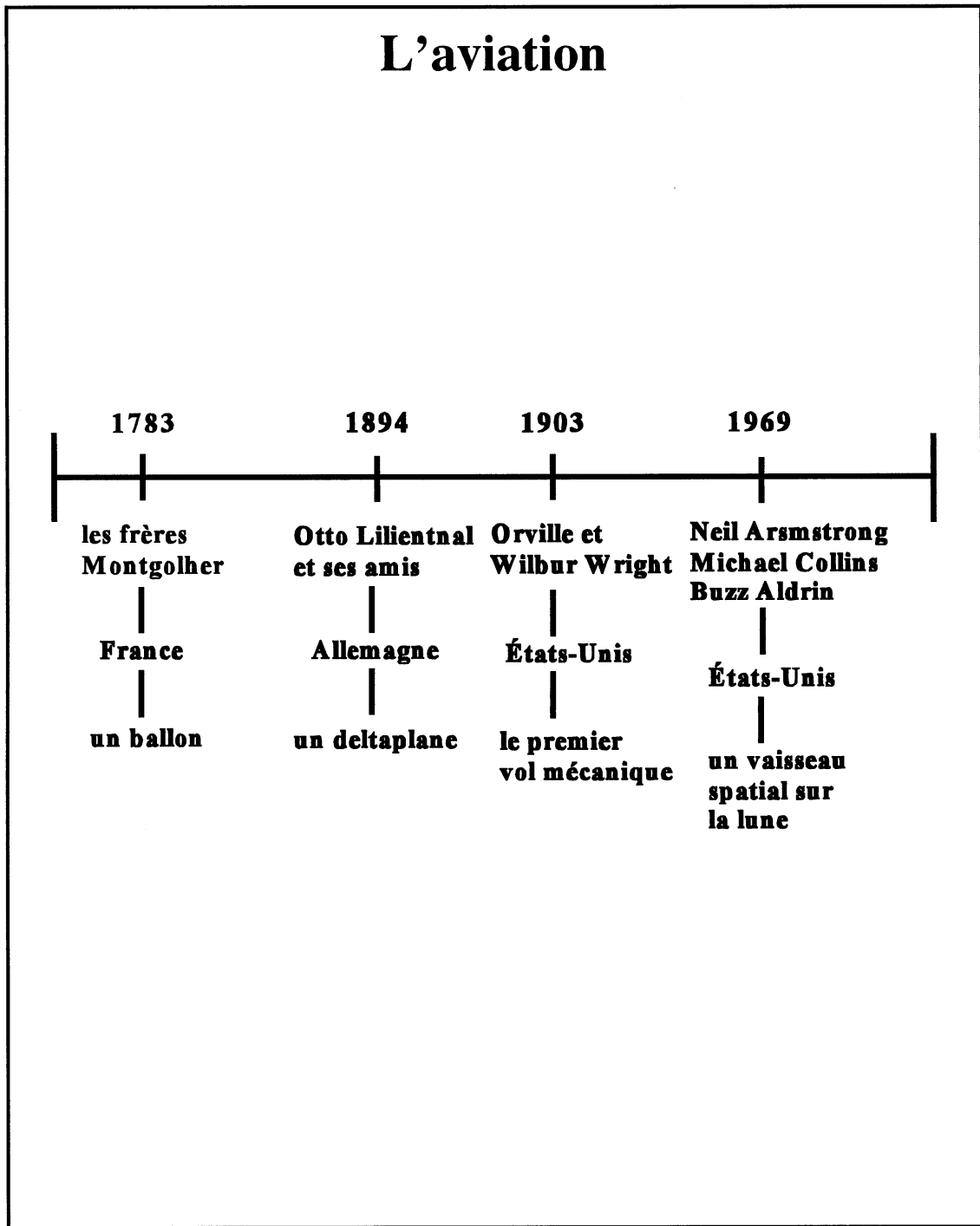


Tiré de : Le journal des jeunes, Vol.8, N° 18, Mai 1997.

Le continuum

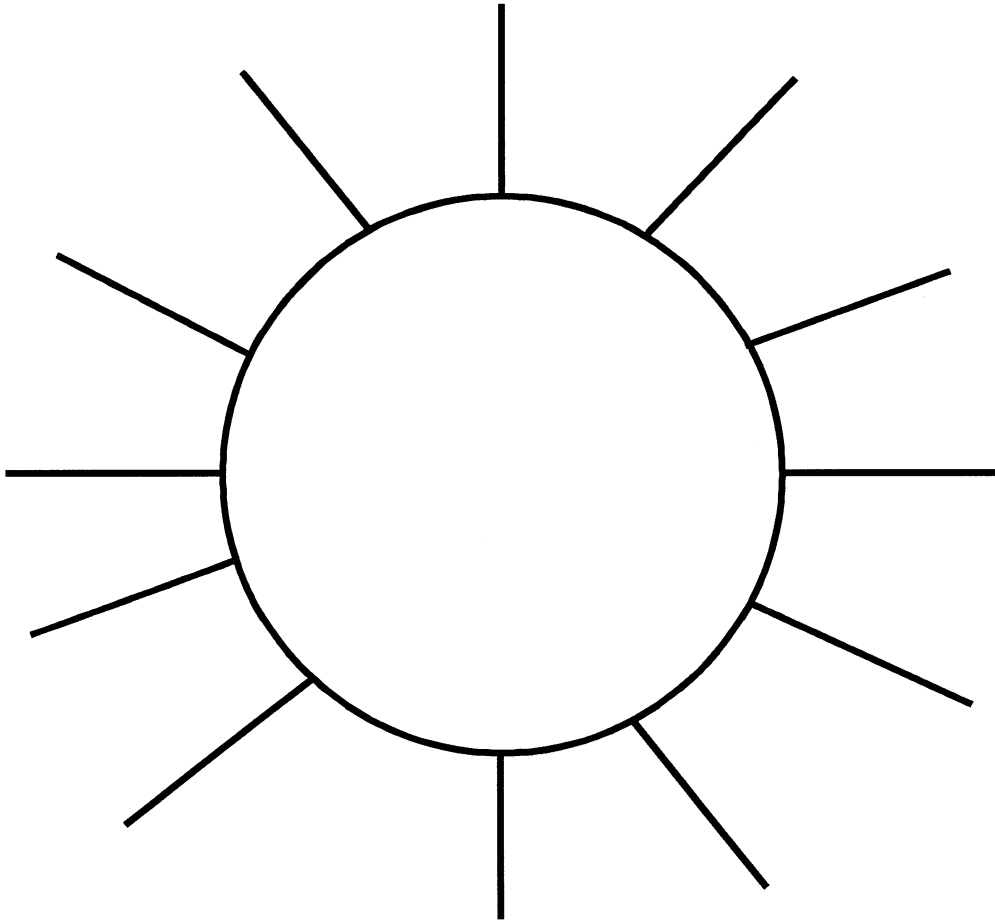


L'aviation

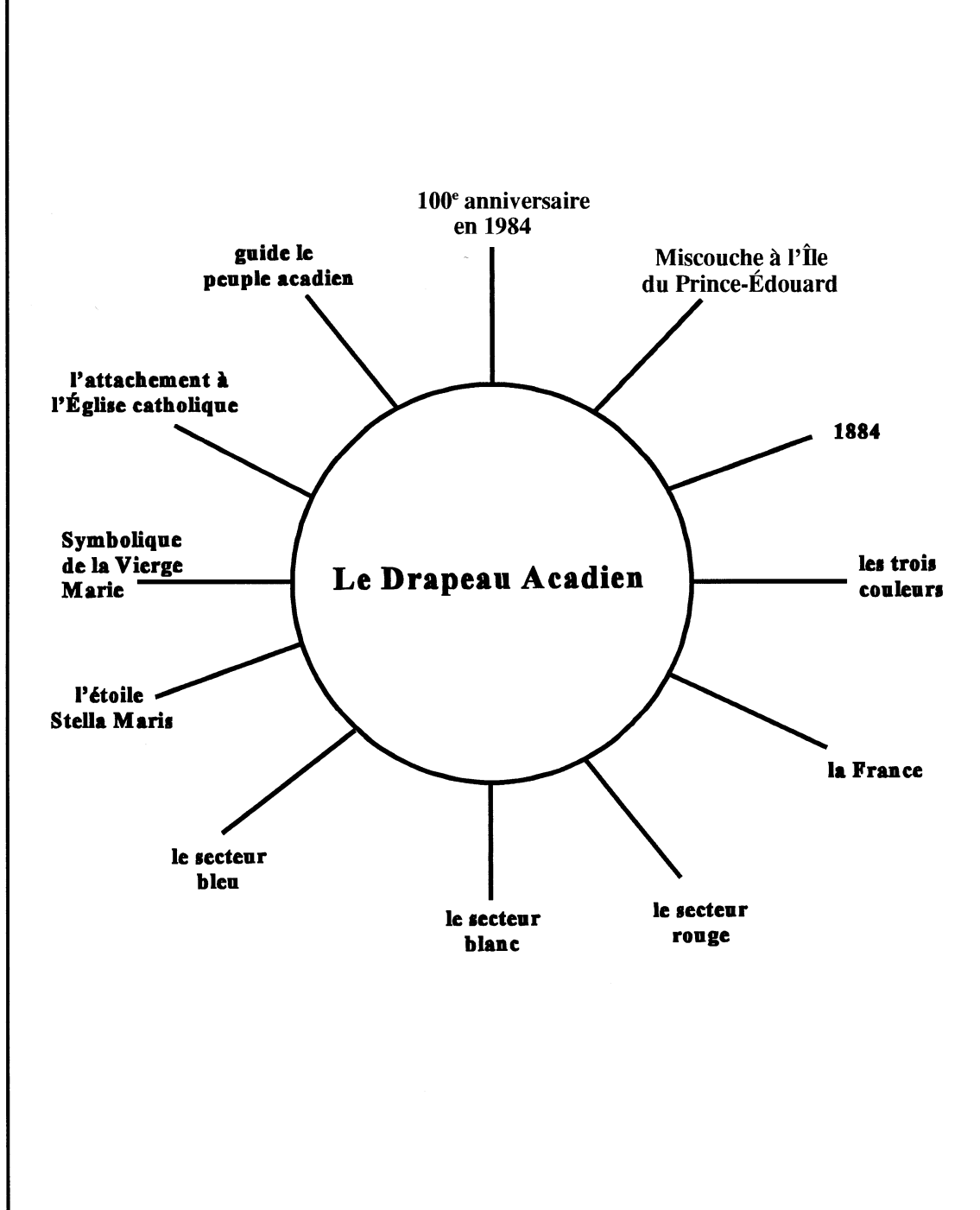


Tiré de : Visages 2 : Dans les nuages, pages 6 à 9.

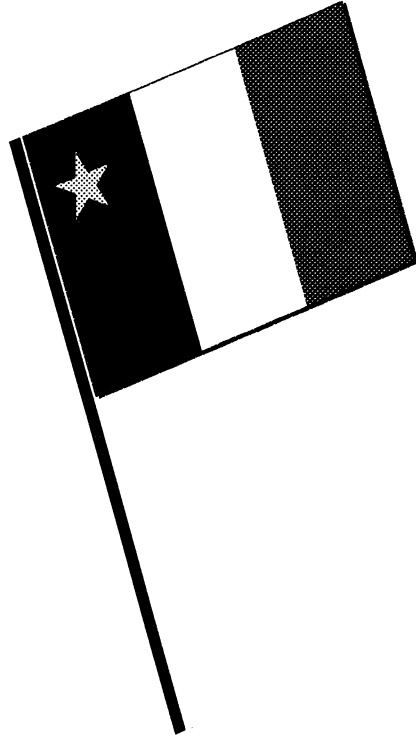
La toile d'araignée



La toile d'araignée

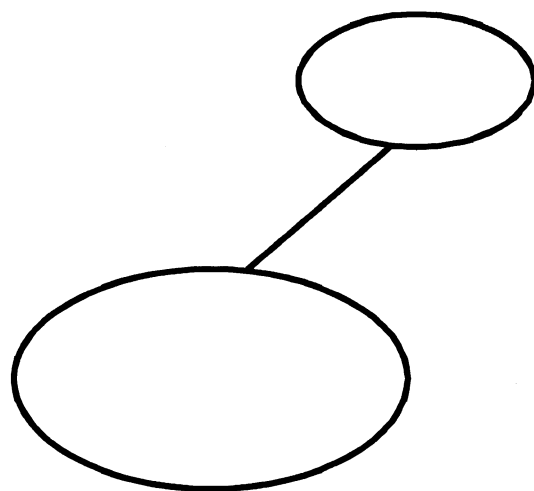


Le drapeau acadien



C'est à l'occasion de leur deuxième convention, nationale, tenue à Miscouche sur l'Île-du-Prince-Édouard en 1884, que les Acadiens des provinces maritimes ont choisi leur drapeau et leur hymne nationaux. Ils ont adopté les trois couleurs du drapeau français afin de démontrer qu'ils n'oubliaient pas de quel pays étaient venus leurs ancêtres. Ce qui distingue le drapeau acadien de celui de la France est une étoile «figure de Marie», placée dans le secteur bleu du drapeau, car la couleur bleue est symbolique de la Vierge Marie. Cette étoile, Stella Maris - dont on en fait l'éloge dans l'hymne - guide le peuple acadien à travers toutes ses épreuves douloureuses. Il porte les couleurs papales afin de montrer l'attachement inébranlable des Acadiens à l'Église catholique romaine. L'année 1984 verra le 100^e anniversaire de l'acte qui a symbolisé l'émergence des Acadiens en tant que peuple par le choix d'un drapeau et d'un hymne.

La constellation

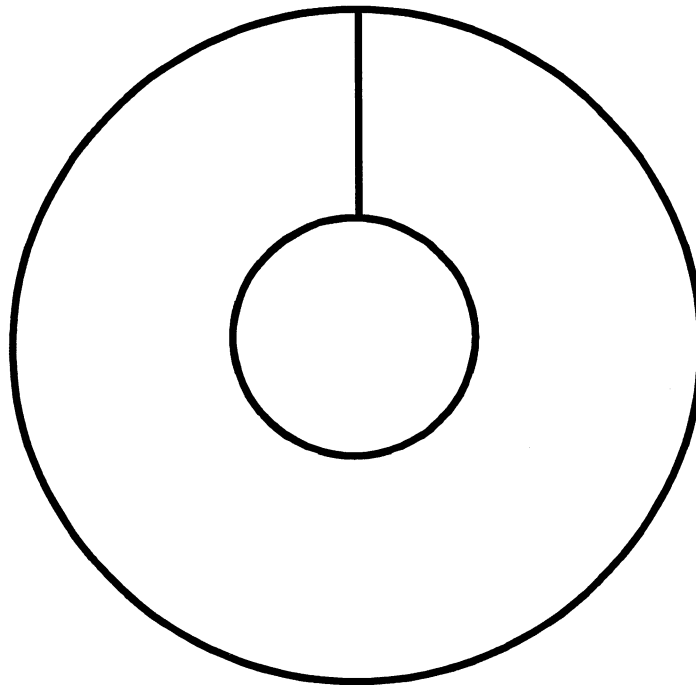


La constellation

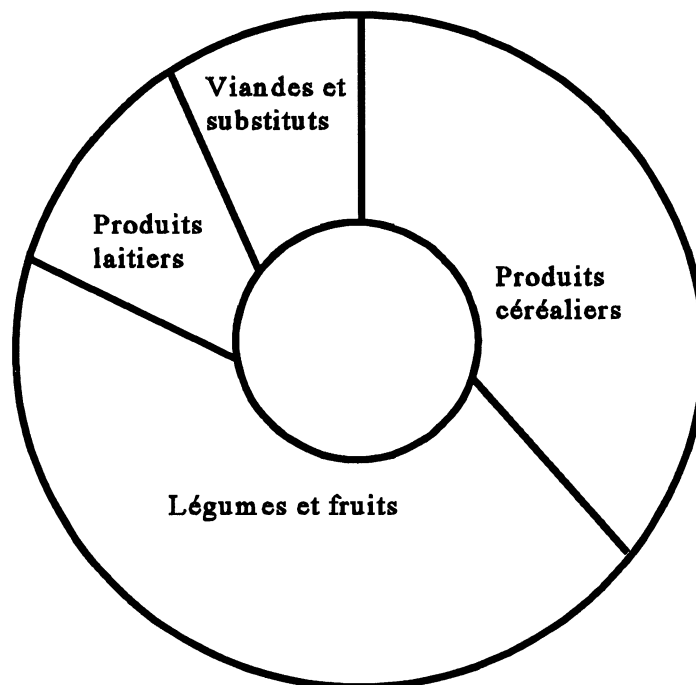


Tiré de ActiVie 3 : Fêtons l'hiver, pages 2 et 3.

Le diagramme circulaire

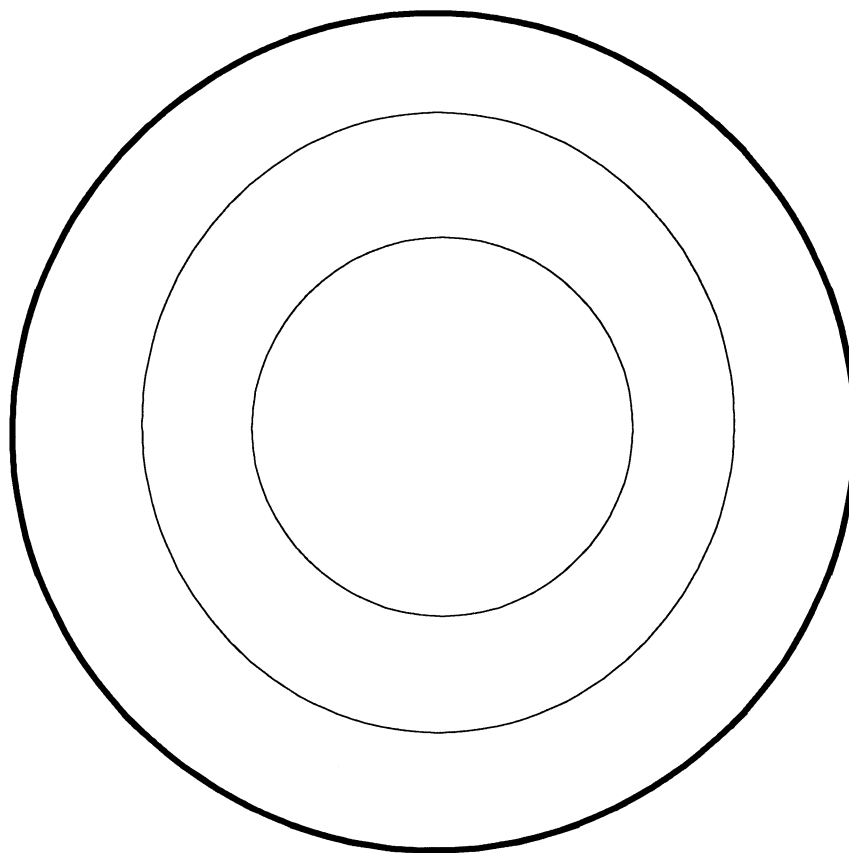


Le guide alimentaire canadien



L'information tirée d'ActiVie 1 : Bonne Collation, bonne nutrition p. 9.

La cible



LA MATRICE

LES HÉROS

Les Héros	Dates de naissance	Ville natale	Profession	Traits de personnalité
Badaboum	le 8 février 1987	Montréal	Mascotte des Nordiques	Sympathique
Jeanne Sauvé	le 26 avril 1922	Prud'home Saskatchewan	Gouverneure général du Canada 1984-1990	Intelligente et généreuse
Pierre Elliott Trudeau	le 18 octobre 1919	Montréal	Premier ministre du Canada 19868-1979 1980-1984	Intelligent
Marc Garneau	le 23 février 1949	Québec	Astronaute	Courageux
Manon Rhéaume	le 24 février 1972	Lac Beauport, Québec	Joueuse de hockey	Sportive
Youppi!	le 22 mars 1979	Montréal	Mascotte des Expos	Sympathique
Maurice « Rocket » Richard	le 4 août 1921	Montréal	Joueur de hockey	Sportif et fort

L'information tirée de : Visages 1, les héros, pages 8 et 9.

La carte d'information

Sujet :

Qui

Quoi

Quand

Où

Pourquoi

--	--	--	--	--

La carte d'information

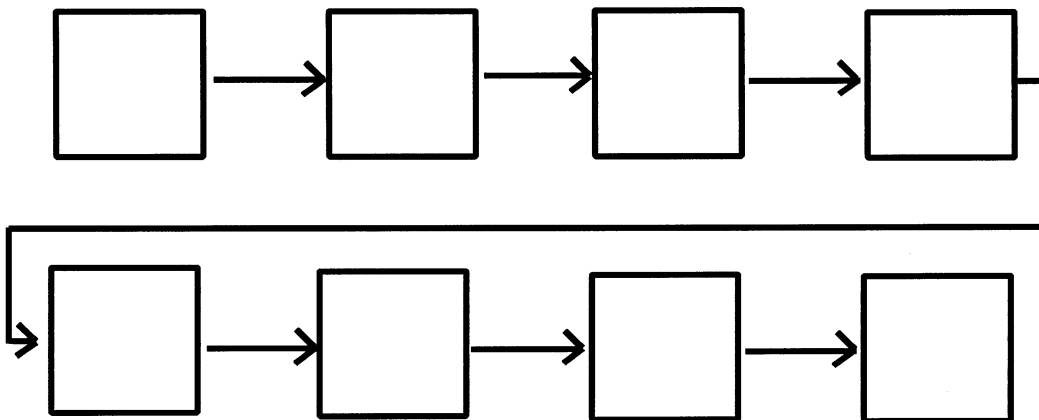
Sujet : Les amis - collectionneurs canadiens

Qui	Quoi	Quand	Où	Pourquoi
SAM	des disques compacts		Dawson ou Yukon	il adore la musique rock
JENNY	des poupées		Pangnirtung, TNO	
SOPHIA	des animaux en peluche		Port Dover, Ontario	elle aime les animaux
ABDU	des vidéocassettes		Bathurst, NB	il aime les films
MADELEINE	des pierres		Rocky Mountain House, Alberta	elle aime la nature

L'information tirée de ActiVie 2 : Voici ma collection!, pages 4 et 5.

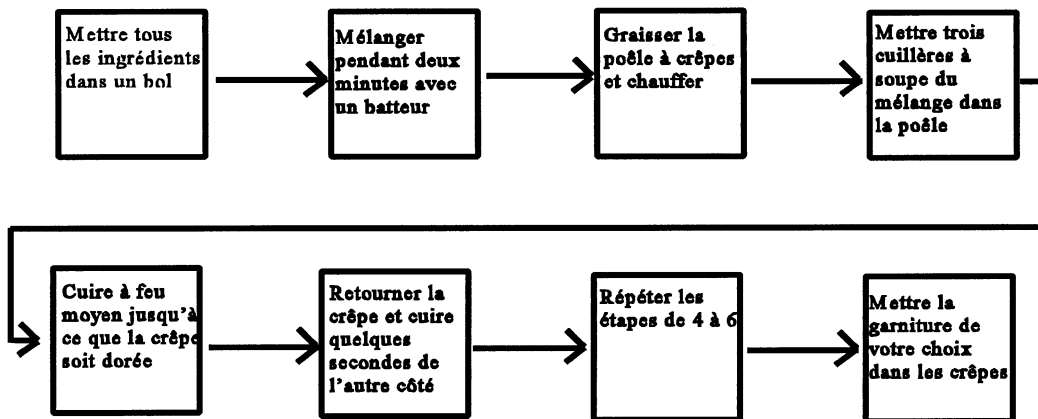
Le tableau séquentiel

Problème :



Le tableau séquentiel

Problème : Comment préparer des crêpes françaises.



L'information tirée de ActiVie 3 : Fêtons l'hiver, page 18.

CARTE PMQ (PLUS/MOINS/QUESTIONS INTÉRESSANTES)

P (+)	
M (-)	
Q (?)	

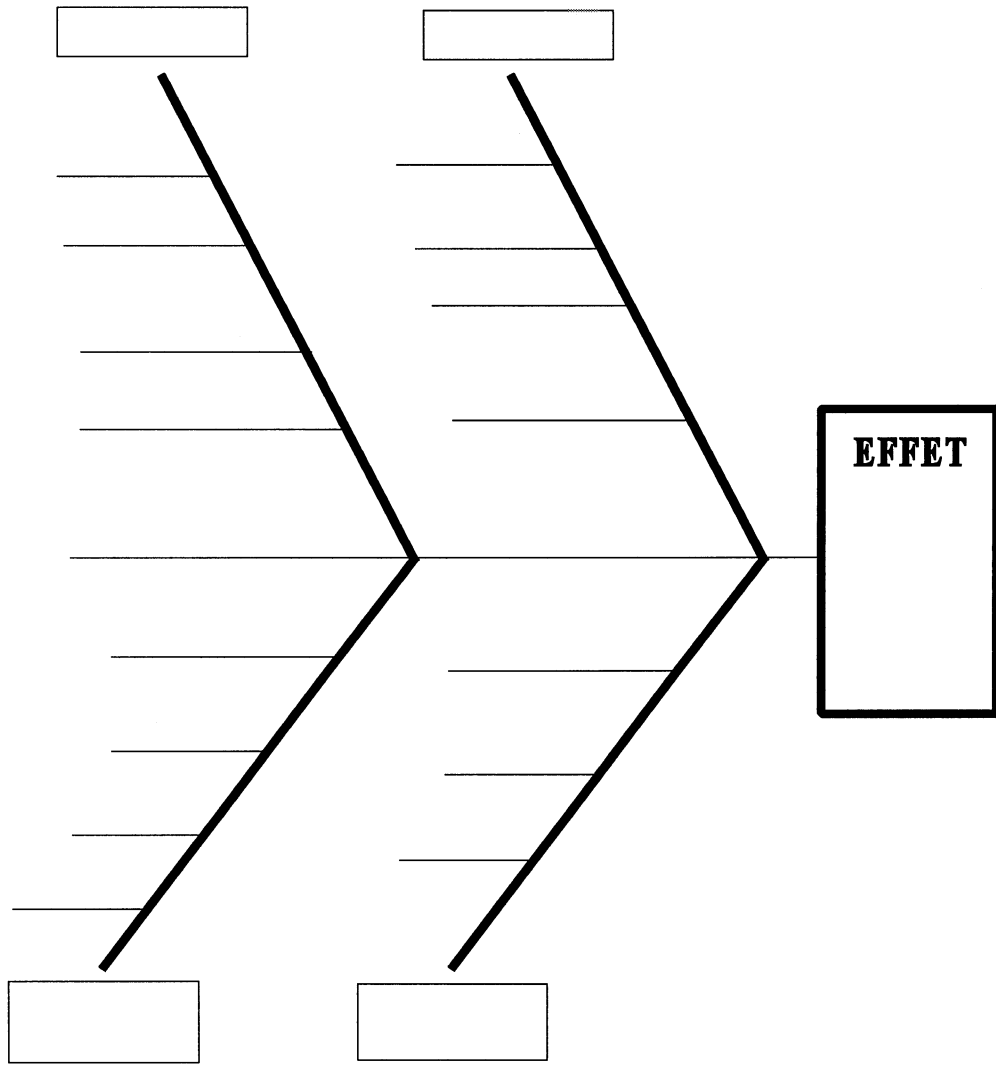
CARTE PMQ (PLUS/MOINS/QUESTIONS INTÉRESSANTES)

L'aviation

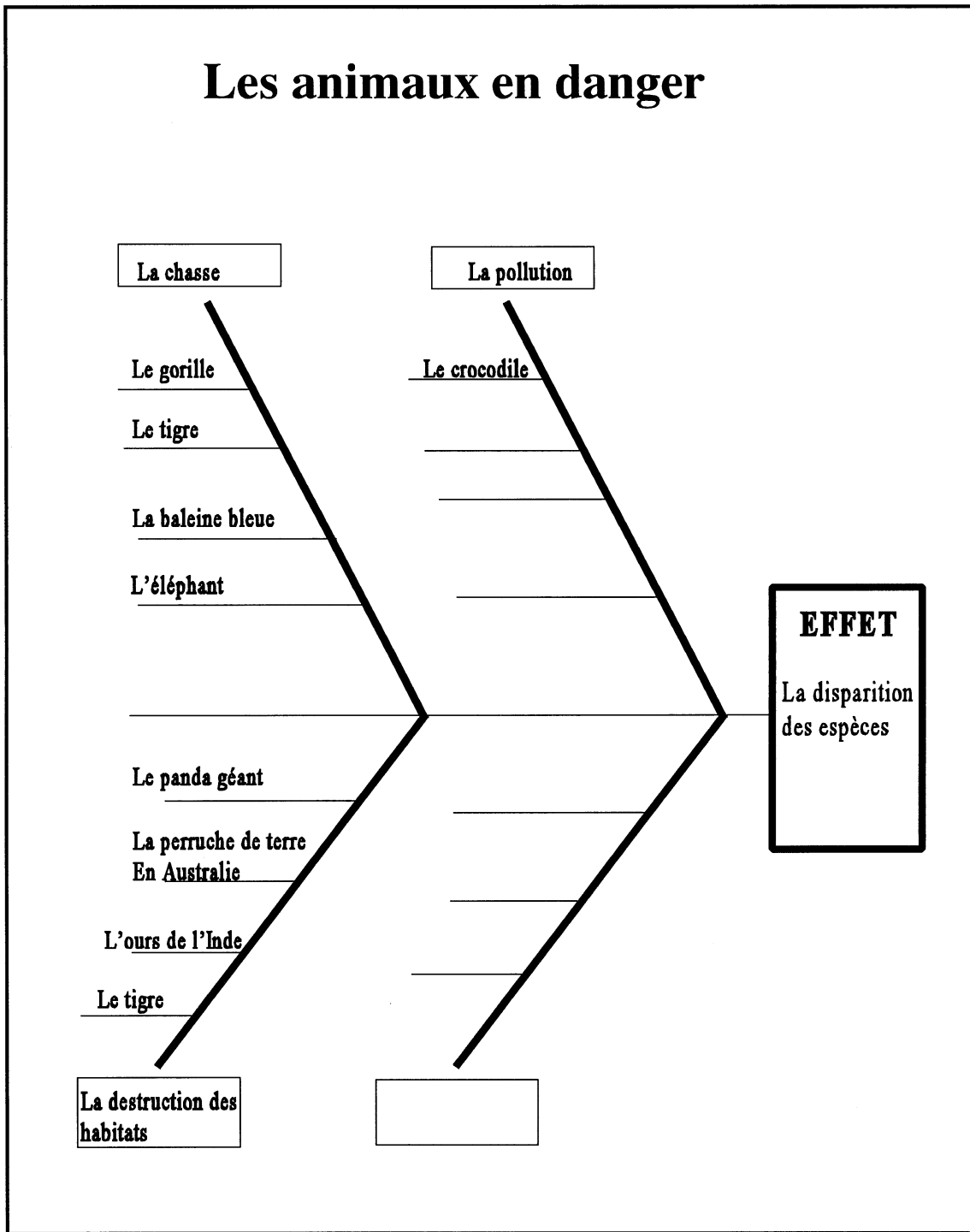
P (+)	Les frères Montgolfier et les ballons
M (-)	Les vols avec les deltaplanes
Q (?)	Quelles sont les ressemblances entre les montgolfiers et les vaisseaux spatiaux ?

L'information tirée de Visages 2 : Dans les nuages.

L'arête de poisson



Les animaux en danger



L'information tirée de Visages 2 : Les animaux en Danger, p. 2 à 7.

QUESTIONS OUVERTES ET QUESTIONS FERMÉES

Sujet : _____

ouvertes

fermées

--	--

QUESTIONS OUVERTES ET QUESTIONS FERMÉES

Sujet : Les animaux en danger

ouvertes

Qu'est-ce qu'on peut faire pour sauver la perruche de terre en Australie?

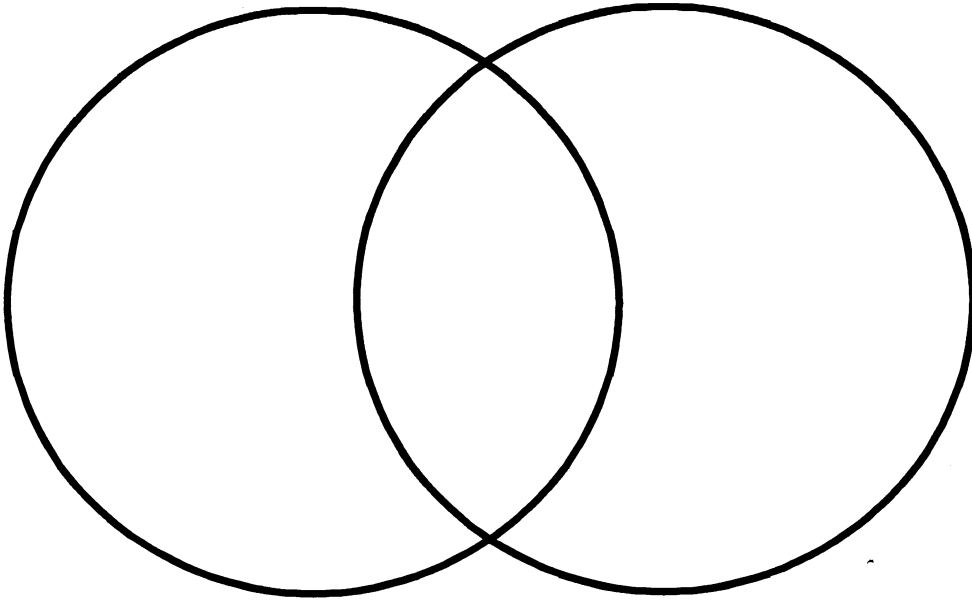
Comment est-ce que les parcs protègent les tigres?

fermées

Quel petit oiseau vert de l'Australie est en danger?

Pourquoi est-ce que le tigre est en danger?

Le diagramme de Venn

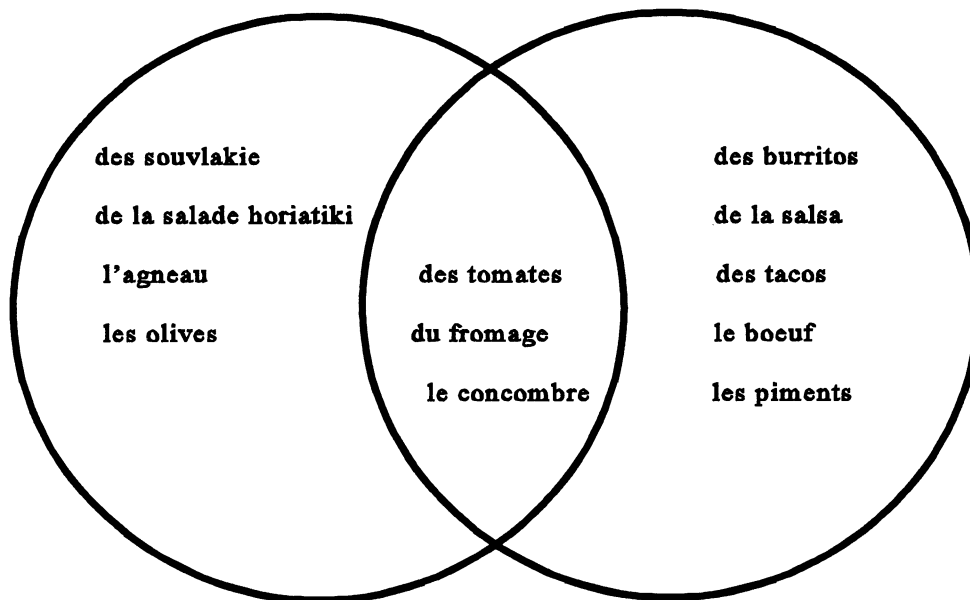


Le diagramme de Venn

La cuisine internationale

La cuisine grecque

La cuisine mexicaine



L'information tirée de Visages 2 : La pizza, p. 12 et 13.

Annexe G

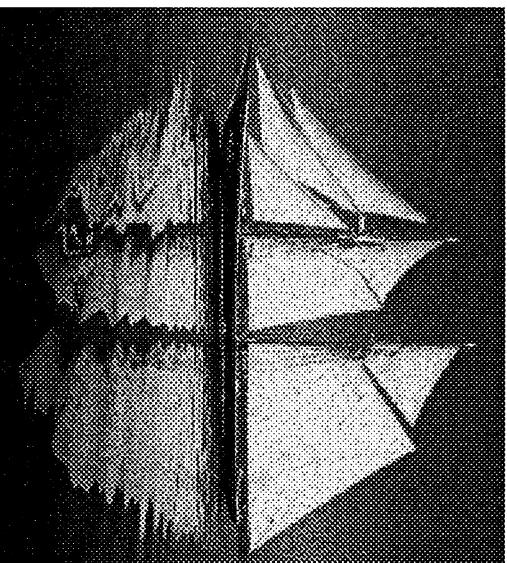
Niveaux de pensée



LES PENSÉES À TROIS DIMENSIONS

APPLICATION

évaluer découvrir
construire inventer, créer, évoquer
imaginer juger estimer synthétiser
prédire, anticiper
tolérer l'ambiguïté
généraliser
Trouver les causes et les effets
Tirer des conclusions
Faire des hypothèses



TRAITEMENT

cataloguer comparer
expliquer contraster
décider l'ordre établir des liens
associer inférer
organiser résoudre
distinguer analyser
regrouper classer

2. Le bateau

1. La mer

CUEILLETTE

citer compter
identifier collectionner
caractériser interroger
consulter nommer
rappeler décrire
raconter activer des connaissances

sélectionner
observer
enseigner

*Bluenose II © Bluenose II Preservation Trust.
Used with permission. All rights reserved. For further information, please visit <http://www.bluenose2.ms.ca>*

Annexe H

L'apprentissage coopératif

- *références bibliographiques pages 211 et 212*
- *exemplaires des cartes de rôle pages 213 à 219*
- *technique de groupement page 220*
- *fiche récapulative - interactions de coopération . . page 221*
- *rôles des intelligences multiples dans les groupes de coopération pages 222 à 224*

L'apprentissage coopératif

Référence bibliographique

Archibala Marcus, Susan & McDonald, Penny 1990. Tools for the cooperative classroom. IRI Skylight Publishing.

Bellanca, James 1991. Building a caring, cooperative classroom: integrating social skills through the language curriculum. IRI Skylight Publishing.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1991. Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom. IRI Skylight Publishing.

Bennett Barrie; Rolheiser-Bennett, Carol; Stevahn, Laurie 1991. Cooperative Learning: where heart meets mind, distribué par Educational Connections, Toronto.

Clarke, Judy, Widman, Ron; Eadie, Susan 1992. Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints. Les Éditions de la Chenelière.

Dupuis, Linda & Vincent-Smith, Bridgitte 1993. «La pédagogie de la coopération dans les cours de français langue étrangère : de la théorie à la pratique». *La revue de l'AQEFLS, Vol. 15, no. 1 et 2, Association Québécoise des enseignants de français langue seconde 1993*.

High, Julie. Second Language Learning through Cooperative Learning. Kagan Cooperative Learning.

Howden, James 1997 Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire) Mosaïque : consultats en éducation.

Howden, James & Arcand, Diane 1997. La coopération en classe adaption en français de Cooperation in the Classroom de David W. Johnson, Roger T. Johnson, et Edythe Johnson, Holubec (1991).

Howden, Jim & Martin, Huguette 1997. La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer. Les Édition de la Chenelière Inc.

Jasmin, Danielle 1994. Le Conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Les Éditions de la Chenelière Inc.

Kagan, Spencer 1990. Same-Different: A Cooperative Learning Communication Building Structure. Kagan cooperative Learning.

Slavin, Robert E 1995. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, 2e edition. Allyn & Bacon.

Sites Web

<http://www.plattsburgh.edu/psg/psg520/cooplearn.html>

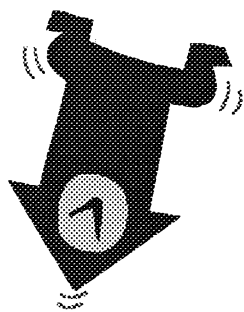
<http://www.petra.ac.id/english/science/social/education/cooperative.html>

<http://www.kagancooplearn.com/>

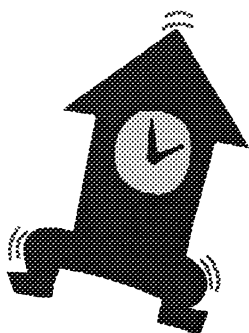
<http://artsci-ccwin.concordia.ca/education/cscp/cscp.html>

<http://www.tse.vlaval.ca/tac/tact/fr./html/sites/guide2.html>

<http://teach.vcfedu/~fet1/learning/methods.html>



Le ou la responsable du temps



Rôle

Le ou la responsable du temps

Ce que je fais (non verbal)	Ce que je dis (verbal)
<ul style="list-style-type: none">• Concentration• Vérification du temps• Gestes indiquant qu'il faut accélérer• Gestes indiquant le temps qu'il reste	<ul style="list-style-type: none">• Commençons tout de suite!• Revenons au sujet! Le temps file!• Il reste . . . minutes!• Il faut conclure!• Le temps est écoulé!

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur



L'animateur ou L'animatrice



Rôle L'animateur ou l'animatrice

Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Attention à tous les membres
- Attribution égale du droit de parole
- Attitude positive
- Aide
- Encouragement

Ce que je dis (verbal)

- Avant de commencer, identifions bien nos rôles
- Nous allons réussir ensemble cette tâche!
- C'est à ton tour . . .
- Est-ce que ça va?
- Est-ce que tout le monde comprend?
- C'est bien!
- Nous avons presque terminé!
- Qu'en pensez-vous?
- Des suggestions?

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur



Le ou la secrétaire



Rôle

Le ou la secrétaire

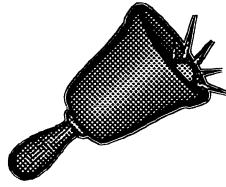
Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Concentration
- Prise de notes soignée
- Respect
- Souci de clarté et de précision

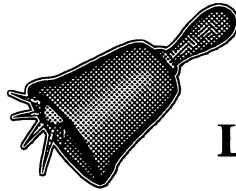
Ce que je dis (verbal)

- Est-ce que je note ceci?
- Est-ce que j'ai bien compris?
- Peux-tu répéter?
- Est-ce que vous êtes d'accord pour que j'écrive ceci?

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997. Reproduit avec la permission de l'auteur



Le ou la porte-parole



Rôle

Le ou la porte-parole

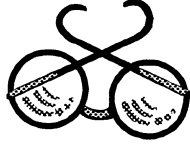
Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Concentration
- Participation active
- Souci de synthèse et de clarté
- Rapport fidèle

Ce que je dis (verbal)

- Est-ce que j'ai bien compris?
- Est-ce que c'est bien ce que vous pensez?
- Les membres de mon groupe croient que . . .
- Nous avons trouvé la réponse suivante . . . ?
- Voici le résultat de nos discussions
- Nous sommes d'accord pour dire que . . .

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur



Le vérificateur, La vérificatrice



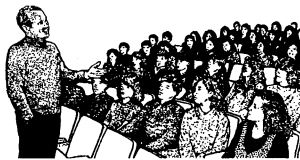
Rôle Le vérificateur, la vérificatrice

Ce que je fais (non verbal)	Ce que je dis (verbal)
<ul style="list-style-type: none">• Écoute active• Concentration• Attention porté à chacun• Sourcils froncés• Gestes de «questionnement»	<ul style="list-style-type: none">• Est-ce que tous ont bien compris?• Veux-tu répéter, s.v.p.• Veux-tu expliquer un peu plus . . .• Est-ce que nous avons la même réponse?• Vous êtes satisfaits?

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur



Le ou la responsable du consensus



Rôle Le ou la responsable du consensus

Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Concentration
- Respect
- Encouragement

Ce que je dis (verbal)

- Avez-vous des questions?
- Est-ce que c'est clair?
- Avez-vous une opinion différente?
- Voulez-vous en discuter plus longuement?
- Est-ce que nous sommes tous d'accord?
- Pourrions-nous signer la feuille du groupe?
- Bravo! Nous avons donc un consensus.

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur



Le ou la responsable du matériel



Rôle Le ou la responsable du matériel

Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Attention aux consignes données
- Distribution aux membres du groupe
- Aide
- Manipulation soigneuse du matériel
- Retour du matériel classé et rangé

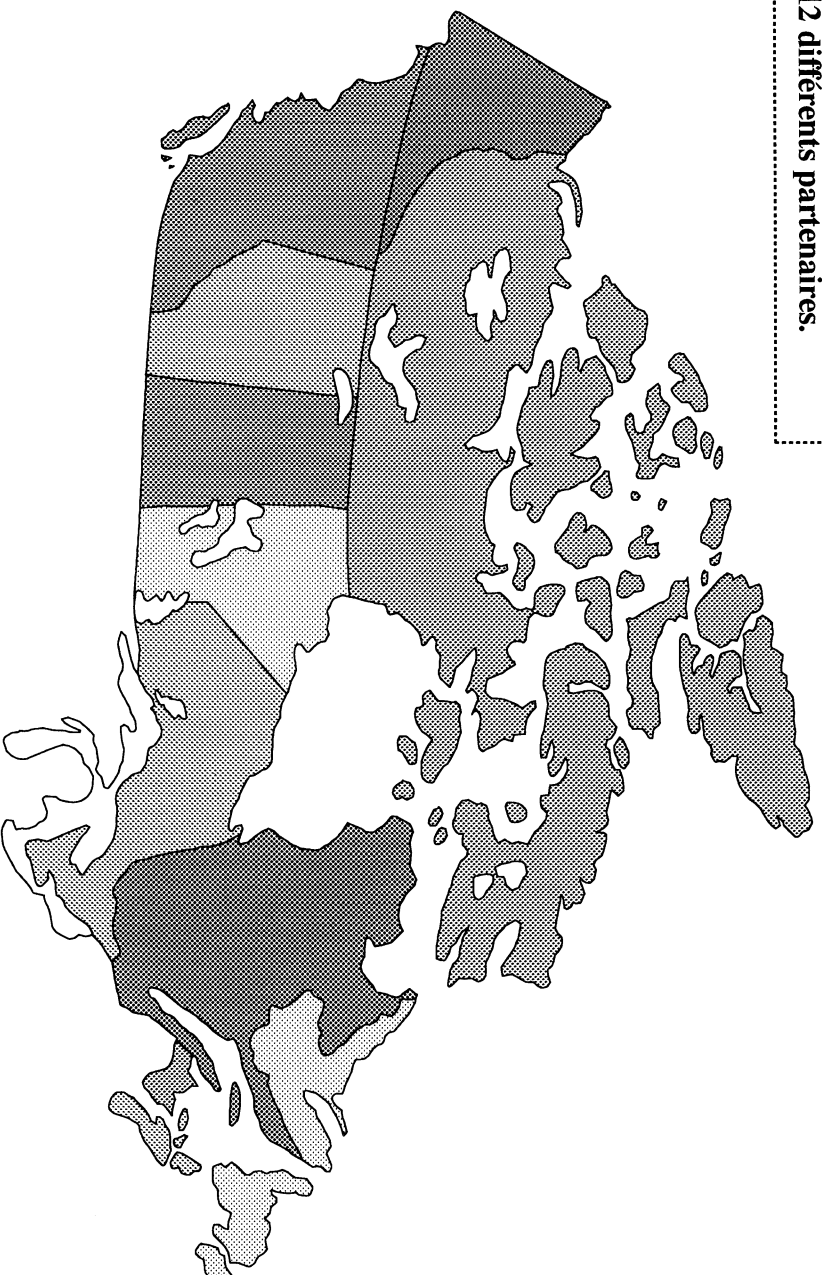
Ce que je dis (verbal)

- Je vous distribue le matériel requis
- Nous attendons les consignes avant d'utiliser le matériel.
- Est-ce qu'il vous manque quelque chose?
- Je me charge d'aller chercher ce qu'il vous manque!
- Est-ce que je peux vous aider?
- S.V.P. me redonner votre matériel.
- Merci! Pour votre collaboration.

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.
Reproduit avec la permission de l'auteur

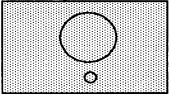
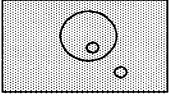
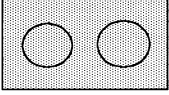
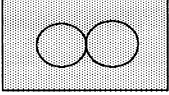
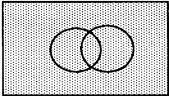
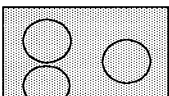
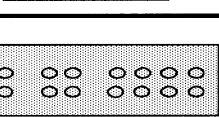
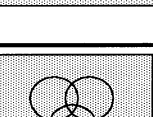
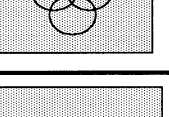
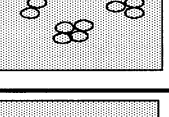
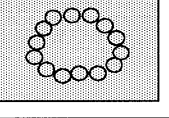
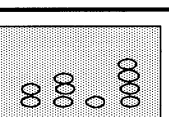
Technique de groupement

On «échange» son nom pour chaque province. Puis l'enseignant demande aux élèves de chercher leur partenaire du Yukon, etc. Ainsi, on a l'occasion de travailler avec 12 différents partenaires.



Mes partenaires canadiens

FICHE RÉCAPITULATIVE - INTERACTIONS DE COOPÉRATION

Outil	Symbole	Explications
(1) Cours magistral/questions rhétoriques : discours du professeur (peut-être Pr. Kingsfield)		Présentation magistrale à toute la classe.
(2) Signaux/interrogation directe : sondage (Hunter)		Présentation à la classe, interrompue par le groupe pour faire des signaux ou par un élève pour donner une réponse.
(3) Tourne-toi vers ton partenaire et... (Weaver & Cotrelf)		Partage d'information entre partenaire de sorte que l'interaction est rapide et brève
(4) Couples de partenaires : penser à voix haute (Bloom; Whimbey)		Chaque partenaire partage les pensées de l'autre, qui parle tout en réfléchissant à un problème
(5) Dyades : réfléchir/associer/partager (Lyman & McTighe)		Les partenaires réfléchissent d'abord seuls et mettent ensuite en commun leurs idées - de sorte à aboutir parfois à une idée pour deux.
(6) Triades : feedback de l'observateur (Costa; Rowe)		L'interaction entre partenaires est enrichie par le feedback d'un observateur objectif.
(7) Raconte/répète : 2-4-8 (Fogarty & Ballanca)		Deux personnes racontant leurs idées : deux groupes de deux répétant les idées de leur partenaire; un groupe de 8 répétant toutes les idées.
(8) Apprentissage en coopération : groupes (Johnson & Johnson; Kapart; Slavin)		Petits groupes de trois élèves travaillant de façon interdépendante, tous les membres du groupe étant cependant responsables de tout le travail.
(9) Pelotons itinérants : recherche de gens (Animateurs d'ateliers)		Les élèves passent d'un groupe à l'autre et forment des pelotons informels à mesure qu'ils mettent en commun leurs informations et recueillent des signatures.
(10) Réponse forcée : en cercle		Travail par «poules», les élèves réagissent chacun à son tour à un énoncé de départ donné par le professeur.
(11) Réponse d'ensemble du groupe : graphiques humains (Fogarty)		Les élèves se placent sur le sol de façon à former des graphiques qui indiquent leur préférence.
(12) Enquête par groupes : le camembert (Aronson; Sharan & Sharan)		Les élèves sont par groupes de 3. Chaque membre s'occupe d'un tiers du travail du groupe et l'enseigne ensuite aux deux autres membres du groupe.

Tiré de Patterns for Thinking : Patterns for Transfer. Robin Fogarty et James Bellanca, 1991. Skylight Training and Publishing. Traduit avec permission.

Rôles d'intelligence multiple dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

Rôles verbaux / linguistiques

- ★ Le **lecteur** est responsable de la lecture des documents écrits qu'il est nécessaire d'utiliser pour faire la leçon sur laquelle le groupe est en train de travailler.
- ★ Le **secrétaire** prend des notes pendant que le groupe travaille et écrit tout ce qu'il est nécessaire de rédiger pour la leçon.
- ★ Le **grammairien** vérifie l'orthographe de toutes les productions écrites du groupe.
- ★ Le **porte-parole** présente les résultats des travaux du groupe au reste de la classe.
- ★ L'**historien** note les divers événements importants qui se produisent pendant les travaux du groupe.
- ★ Le **poète** compose des poèmes ou des "limericks" au sujet du groupe et du travail effectué au cours d'une leçon.
- ★ Le **comique** divertit le groupe en lui proposant des blagues, des calembours et autres commentaires humoristiques au sujet de la leçon.
- ★ Le **rafraîchisseur de mémoire** aide le groupe à se fabriquer des trucs mnémotechniques pour la leçon.
- ★ Le **contradicteur** adopte délibérément une position opposée à celle du groupe de façon à encourager les membres du groupe à réfléchir et à discuter.
- ★ Le **conteur** raconte aux autres des histoires au sujet des épisodes marquants (bons et mauvais) du travail du groupe.

Rôles logiques / mathématiques

- ★ Le **vérificateur** s'assure que tous les membres du groupe ont compris le contenu et les réponses de la leçon.
- ★ Le **scientifique** aide le groupe à élaborer des procédures par étapes dans son travail.
- ★ Le **diseur de bonne aventure** donne ses prédictions en ce qui concerne les résultats du travail du groupe.
- ★ L'**expert-comptable** vérifie toutes les opérations mathématiques que le groupe effectue et tous les nombres utilisés.
- ★ Le **résolveur de problèmes** suggère différentes façons de traiter les problèmes auxquels le groupe est confronté.
- ★ Le **détective** est à la recherche d'indices pendant que le groupe travaille à la résolution d'un problème.
- ★ Le **chronométrateur** surveille le temps pendant les travaux en temps limité et ajuste le rythme de travail en fonction.
- ★ Le **calculateur** effectue les opérations mathématiques pour le groupe.
- ★ Le **penseur** aide le groupe à se rappeler les différentes étapes de son raisonnement, à les évaluer et à les améliorer.
- ★ L'**expert technique** recherche les relations avec d'autres domaines d'études, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

Rôles visuels / spatiaux

- ★ L'**architecte** aide le groupe à élaborer une ébauche ou un plan du produit fini.
- ★ Le **colorisateur** propose au groupe des idées de couleurs visant à exprimer les sentiments et les idées du groupe dans le produit fini.
- ★ Le **dessinateur** produit des images ou des dessins visant à illustrer diverses parties de la leçon.
- ★ Le **visualisateur** aide le groupe à se représenter les choses visuellement par la pensée en utilisant notre «vue mentale».
- ★ L'**expert en formes** élabore les designs et les modèles abstraits qui accompagneront le travail du groupe.
- ★ Le **localisateur** s'assure que le groupe se trouve au bon endroit dans un page ou est capable de se repérer sur une carte.
- ★ Le **sculpteur** aide le groupe à exprimer ses idées et ses sentiments au moyen de matériaux façonnables, tels que l'argile.
- ★ Le **découpeur** fait tous les découpages nécessaires au travail du groupe.
- ★ Le **symbolisateur** crée les symboles et les images qui définissent l'identité du groupe ou qui illustrent des idées importantes.
- ★ Le **rêveur** aide le groupe à utiliser son imagination pour mieux comprendre la leçon.

Tiré de Lazear, David, *Seven Pathways of Learning*, 1994, Zephyr Press. Traduit et reproduit avec permission.

Rôles des intelligences multiples dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

Rôles corporels / kinesthésiques

- ★ L'**acteur** aide le groupe à trouver des idées de jeux de rôles pour certaines parties de la leçon.
- ★ Le **danseur** suggère des mouvements physiques originaux qui pourront faire partie du rapport du groupe.
- ★ L'**entraîneur** aide le groupe à apprendre des enchaînements de mouvements physiques qui représentent ce que le groupe apprend.
- ★ L'**inventeur** crée de nouvelles étapes, de nouvelles procédures et de nouvelles façons originales de faire des choses bien connues.
- ★ Le **chorégraphe** aide le groupe à préparer sa mise en scène d'un rapport ou d'une présentation.
- ★ Le **superviseur gestuel** suggère des idées de langage corporel pour communiquer les sentiments du groupe vis-à-vis d'une leçon
- ★ Le **coordinateur athlétique** réfléchit à des jeux physiques auxquels le groupe pourrait jouer qui soient en rapport avec la leçon ou la tâche.
- ★ Le **mime** crée des façons non verbales de présenter ce que le groupe a appris dans la leçon ou l'activité.
- ★ Le **metteur en scène** aide le groupe à répéter et à perfectionner sa présentation scénique.
- ★ Le **gestionnaire des accessoires** aide le groupe à trouver tous les accessoires de présentation dont il a besoin.

Rôles musicaux / rythmiques

- ★ Le **batteur** élabore les motifs rythmiques correspondant au «rythme» des étapes du travail du groupe.
- ★ Le **chanteur** trouve des chansons populaires qui se rapportent au groupe ou à la tâche effectuée.
- ★ Le **directeur du son** aide le groupe à préparer le fond sonore dont il aura besoin dans sa présentation.
- ★ Le **compositeur** crée des paroles pour des chansons en rapport avec le groupe et le travail qu'il est en train de faire.
- ★ Le **contrôleur du volume** s'assure que le bruit produit par le groupe ne dépasse pas un certain niveau pendant le travail de coopération.
- ★ Le **directeur musical** s'occupe de la répétition des parties musicales de la présentation.
- ★ Le **rappeur** aide le groupe à créer des raps et des jingles en rapport avec le groupe et le travail.
- ★ Le **directeur des chœurs** dirige le groupe dans toutes les parties vocales (chant, rap) de la présentation ou du rapport
- ★ Le **gestionnaire des instruments** rassemble ou crée les instruments dont le groupe aura besoin.

Rôles des intelligences multiples dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

Rôles intrapersonnels

- ★ L'**inquiet** se préoccupe de déterminer si le groupe est en train de faire ce qu'il est censé faire.
- ★ Le **réfléchisseur** aide le groupe à réfléchir sur la signification et les implications d'une tâche.
- ★ L'**évaluateur** conduit le groupe à évaluer sa réflexion et son comportement coopératif.
- ★ Le **contrôleur de la qualité** s'assure que le groupe fait de son mieux et que le produit final est bon.
- ★ Le **gestionnaire de la créativité** aide le groupe à trouver des approches uniques et originales pour la tâche à faire.
- ★ Le **surveillant des sentiments** se concentre sur les réactions affectives du groupe face à sa tâche et aide le groupe à réfléchir à ces réactions.
- ★ Le **catalyseur de prise de conscience** aide le groupe à prendre conscience de ce qu'il est en train d'apprendre.
- ★ Le **connecteur** aide le groupe à voir les liens avec d'autres matières, dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe.
- ★ Le **technicien en concentration** suggère différentes façons pour le groupe de maintenir sa concentration.
- ★ Le **philosophe** pose des questions au sujet des valeurs et des croyances qui émergent au fur et à mesure que le groupe travaille.

Rôles interpersonnels

- ★ L'**organisateur** aide le groupe à planifier ses stratégies et à se mettre d'accord sur ces stratégies.
- ★ L'**encourageur** offre ses encouragements et son soutien aux membres du groupe.
- ★ Le **motivateur** trouve diverses façons de maintenir l'enthousiasme de chaque membre du groupe.
- ★ Le **conseiller** donne des conseils au groupe en ce qui concerne le traitement des problèmes ou des questions qui se posent.
- ★ L'**interprète** explique la signification des parties du travail que certains membres du groupe ne comprennent pas.
- ★ Le **gestionnaire de la participation** s'assure que tous les membres du groupe participent à l'élaboration du produit fini.
- ★ Le **maître des tâches** aide le groupe à rester concentré sur la tâche qu'il a à effectuer et s'assure que toutes les parties de cette tâche sont achevées.
- ★ Le **spécialiste du consensus** s'assure que tous les membres du groupe sont d'accord sur le produit fini et comprennent bien de quoi il est fait.
- ★ Le **surveillant des communications** surveille les interactions du groupe (écouter, entendre, etc.).
- ★ Le **souffleur** répète ce que les différents membres du groupe disent de façon à ce que tout le monde comprenne.

Annexe 9

Évaluation

- *des élèves page 227*
- *résumé des portfolios page 228*
- *grilles d'observation page 229*
- *échelle d'appréciation page 230*
- *fiches anecdotiques pages 231 et 232*
- *fiches anecdotiques pour les activités de groupe page 233*
- *grille d'accompagnement pour l'élève page 234*
- *grille d'accompagnement pour le groupe page 235*
- *liste de vérification - autoévaluation*
pour l'élève page 236
- *exemplaire d'un bulletin scolaire page 237*
- *les troussees commerciales pages 238 et 239*
- *grille d'autoévaluation de l'enseignement pages 240-243*

Résumé des portfolios

«Un portfolio se développe petit à petit, sans formule magique. Les enseignants et les élèves doivent être disposés à prendre des risques. Il est *énergisant* de découvrir ce que les portfolios peuvent apporter à chaque groupe d'élèves et à chaque élève.»

Sources

- Dissertations
- Projets
- Épreuves
- Tests
- Laboratoires
- Carnets de note
- Exposés
- Exemples de réflexions
- Discussions
- Débats / réunions de spécialistes

Types de présentations

- Chemise de classement
- Chemise-accordéon
- Boîtes
- Plateau amovible
- Albums de découpures

Contenu

- Bandes vidéo
- Disques compacts
- Peintures/dessins/croquis
- Notes d'observation/
listes de contrôle
- Fiches d'autoévaluation
- Exemples de travaux
- Photos
- Bandes sonores
- Disquettes informatiques

Rangement

- Grande boîte
- Contenants en plastique
(caisses de lait)
- Classeur

Tiré de : *Guides d'évaluation : Évaluation de portfolios*, Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education, British Columbia 1994. Reproduit avec l'autorisation du Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique.

Fiche anecdotique

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Contexte :

Observations :

Inférences/interprétations :

Tiré de «L'évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant», Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

Fiche anecdotique pour les activités de groupe

Nom des élèves : _____

Date ou période de l'évaluation : _____

Période d'observation : _____

Observations sur les membres du groupe :

1. Prennent la parole autant qu'ils et elles écoutent :

2. Montrent du respect les un(e)s pour les autres :

3. Participent activement à la classe :

4. Expriment leur propre avis

● Élève(s) qui a(ont) tenu lieu Nom(s) : _____
De secrétaire(s) pour le groupe Efficacité : _____

● Élève(s) qui a(ont) tenu lieu Nom(s) : _____
de rapporteur(s) pour le groupe Efficacité : _____

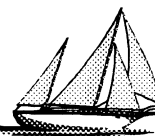
● Élève(s) qui a(ont) tenu lieu Nom(s) : _____
de participant(s) Efficacité : _____

● élève(s) qui a(ont) tenu lieu Nom(s) : _____
De chronométrateur(s) : Efficacité : _____

Tiré de «L'évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant», Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Grille d'accompagnement

Pour
l'élève



Activité : création d'un message téléphonique

Nom : _____

Date : _____

Consignes - Coche (✓) le au fur et à mesure que tu complètes les étapes.

Préparation du message	Enregistrement du message
1. J'ai compris la tâche <input type="radio"/>	1. J'ai fait un test de son. <input type="radio"/>
2. J'ai passé en revue les travaux faits en classe. <input type="radio"/>	2. J'ai donné les renseignements personnels. <input type="radio"/>
3. J'ai fait mon plan :	3. J'ai répondu aux questions 1 à 3. <input type="radio"/>
3.1 salutations <input type="radio"/>	4. J'ai répondu aux questions 4 à 12. <input type="radio"/>
3.2 explication <input type="radio"/>	5. J'ai répondu aux questions 13 à 19. <input type="radio"/>
4. J'ai préparé un message plausible. <input type="radio"/>	6. J'ai utilisé un débit régulier. <input type="radio"/>
5. J'ai demandé l'avis de quelqu'un au sujet de mon message. <input type="radio"/>	7. Je n'ai pas numéroté mes réponses. <input type="radio"/>
6. J'ai corrigé mon message. <input type="radio"/>	8. J'ai écouté mon audio-cassette pour vérifier l'enregistrement. <input type="radio"/>
7. J'ai pratiqué mon texte oralement. <input type="radio"/>	9. J'ai corrigé mes erreurs. <input type="radio"/>
8. Je suis prêt à l'enregistrer. <input type="radio"/>	

Tiré de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

Grille d'accompagnement



Activité : rédaction d'une suite à un poème ou à une chanson

Noms :

Date :

Mise en situation



Vous avez écouté une chanson ou un poème.
Vous voulez écrire une suite intéressante.

Consignes - À deux, écrivez une autre strophe ou un autre verset.
Présentez votre production écrite à la classe.

Planification

- Nous avons choisi le contenu de notre message.
- Nous avons trouvé des idées.
- Nous avons organisé nos idées.
- Nous avons écrit notre brouillon.
- Nous avons cherché à produire un message intéressant tout en français.
- Nous avons vérifié notre choix de mots.
- Nous avons vérifié la structure de nos phrases.
- Nous avons vérifié l'orthographe des mots.
- Notre production définitive est prête.

Tiré de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

Liste de vérification - autoévaluation



Activités de compréhension orale

Nom : _____

1. Avant l'écoute	Dates			

J'ai compris la tâche ou j'ai demandé des explications à l'enseignant(e) si nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai réfléchi à mes connaissances sur le sujet du texte oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai fait des hypothèses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis préparé(e) à me concentrer sur le texte oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Après l'écoute	Dates			

Je me suis concentré(e) sur la tâche à accomplir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai essayé de vérifier mes hypothèses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai fait attention aux mots clés et au contexte pour m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai utilisé mes connaissances sur le sujet pour m'aider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour améliorer ma prochaine écoute,



je Date :

je Date :

je Date :

je Date :

Tiré de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

Exemplaire d'un bulletin scolaire descriptif pour le français

French

A	All of the time (consistently*)
M	Most of the time
S	Some of the time
N	Not yet
N/A	Not applicable this term

NAME _____ Class _____ French

	Term 1	Term 2	Term 3	Comments:
responds to known phrases				
uses learned language to communicate in predictable situations				
adapts learned language to communicate in new situations				

Tiré du bulletin scolaire de l'ancien conseil scolaire de Digby

LES TROUSSES COMMERCIALES

Auparavant, l'évaluation du rendement oral était considérée, de bien des points de vue, la plus difficile et la plus subjective. En revanche, et peut-être à cause de ces difficultés, on a développé un dossier d'évaluation de la communication orale.

Le dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) met l'accent sur l'aptitude communicative fonctionnelle du français oral. Cette collection propose des tâches reliées à la performance où on peut évaluer simultanément la compréhension orale et la production orale. Au niveau élémentaire, français de base, la collection comprend cinq techniques d'évaluation, dont la plupart sont interactives. Voici un résumé des tâches :

Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes

6^e année, Français de base

Domaine : LOISIRS

1. **Dessins pour parler (la bande dessinée) :** L'élève raconte une série d'activités d'après une bande dessinée.
2. **Remplir un formulaire :** Un partenaire pose des questions à l'autre afin de remplir le formulaire :
 - a) inscription à un camp d'été;
 - b) inscription à une compétition sportive.
3. **Écart d'informations :**
 - a) un élève trace sur une carte le trajet décrit par un autre élève;
 - b) un élève complète la tenue vestimentaire décrite par un autre élève;
 - c) un élève s'adresse à un autre afin d'obtenir des renseignements sur les films à l'affiche au cinéma;
 - d) un élève place un dessin dans les différents locaux de l'école selon les directives d'un autre élève.
4. **Jeu de rôle :**
 - a) conversation téléphonique entre deux élèves en vue de faire la planification d'une activité prévue dans le cadre d'une rencontre entre des écoles (quoi? où? quand?);
 - b) deux élèves font connaissances dans le couloir de l'école;
 - c) deux élèves échangent des informations se rapportant aux activités qui auront lieu au carnaval de l'école (quoi? où? quand?).

LES TROUSSES COMMERCIALES (SUITE)

5. Discussion de groupe :

- a) description de son/sa meilleur/e ami/e et questions sur le contenu de la description;
- b) les activités du midi à l'école;
- c) les activités intra-murales.

Une deuxième collection de modèles de tâches évaluatives destinée au niveau élémentaire est le **Projet pancanadien en évaluation en français : niveau débutant**. Cette collection propose des modèles des instruments qui évaluent les quatre habiletés : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Les champs d'expérience traités sont les suivants :

- ❶ Moi et ma famille
- ❷ Les ami(e)s
- ❸ Les loisirs
- ❹ L'école
- ❺ Les animaux de compagnie
- ❻ L'alimentation

Pour chaque modèle, les résultats d'apprentissage sont élaborés et organisés sous les titres de la communication, la culture, la langue et les stratégies (la formation langagière générale).

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Barème : **T = Toujours**
 S = Souvent
 Q = Quelquefois
 J = Jamais

A. **L'environnement d'apprentissage**

	T	S	Q	J
1. J'affiche du matériel authentique dans la salle de classe.				
2. Je fournis d'autre matériel authentique ex. magazines, brochures, journaux, vidéo-clips.				
3. Je parle français en tout temps en classe.				
4. L'aménagement de la classe facilite l'interaction de mes élèves.				
5. Mes élèves savent que je n'accepte que le français de leur part.				
6. Mes élèves sont à l'aise et la plupart d'entre eux risquent de s'exprimer en français.				
7. Je valorise chaque effort à communiquer en français.				
8. J'encourage mes élèves à partager leurs expériences.				
9. Je partage mes expériences avec mes élèves.				
10. J'exige de bonnes habitudes de travail.				

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

B. Stratégies d'enseignement

	T	S	Q	J
1. Les activités que je planifie sont axées sur le vécu et les intérêts de mes élèves.				
2. Les activités exigent que les élèves échangent leurs idées et prennent des décisions.				
3. J'interromps la communication d'un(e) élève pour corriger une faute que lorsque son message serait très difficile à comprendre sans mon intervention.				
4. Mes élèves parlent plus que moi en classe.				
5. J'explique les objectifs de chaque tâche et la façon de l'accomplir.				
6. Je fournis beaucoup d'aide contextuelle, y compris de l'aide audio-visuelle.				
7. Mes questions incitent des réponses plus longues que «oui» et «non».				
8. J'aide mes élèves à relier le matériel à leur vécu et à décoder les mots-clés.				
9. J'organise une variété d'activités pour développer les 5 habiletés.				
10. J'organise les activités en trois phases : pré-activité, activité, post-activité.				
11. Je varie mes stratégies d'enseignement pour inclure le travail coopératif en paires et en petits groupes.				

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

C. Mes Activités d'évaluation

	T	S	Q	J
1. Je planifie des activités d'évaluation formatives.				
2. Le choix d'activités et le barème d'évaluation reflètent les objectifs des activités d'apprentissage.				
3. Mes élèves savent à l'avance quand l'évaluation aura lieu, en quoi elle consistera et comment j'évaluerai leur performance.				
4. Les activités d'évaluation sont contextualisées.				
5. Les activités tiennent compte de la variété d'aptitudes et d'intérêts des élèves.				
6. Les activités ne mesurent pas trop de compétence en même temps.				
7. J'évalue régulièrement le développement des cinq habiletés.				
8. Mon processus d'évaluation respecte les paramètres établis par rapport au du pourcentage alloué à chaque compétence.				

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

D. Réflexions :

6. Mes points forts sont _____

7. Je pourrais améliorer mon enseignement dans les domaines suivants :

8. Un aspect que je vais travailler est : _____

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

Annexe J

Projets authentiques (Tâches finales) /dimension

Tâches finales

Les pages suivantes suggèrent quelques idées pour les tâches finales dans notre programme de français de base. Ces idées sont tirées du matériel didactique, des programmes d'études et des expériences des enseignants. Ce n'est pas une liste exhaustive et nous espérons qu'elles correspondent aux critères qui rendent une tâche significative:

- ▶ **le projet se dirige vers une application des apprentissages...** le projet intègre une variété d'habiletés en pensée critique, surtout l'analyse, l'évaluation et la synthèse
- ▶ **le projet traite l'apprenant comme professionnel...** il joue des rôles qu'on trouve dans la vie réelle. Le projet est basé sur la vie réelle avec des problèmes et des questions réelles
- ▶ **le projet est à long terme...** c'est une tâche qu'on ne peut pas compléter dans une période de classe
- ▶ **le projet implique un choix de la part de l'apprenant...** il faut offrir aux élèves des choix, surtout par rapport aux approches à suivre et au produit final visé
- ▶ **le projet aura plusieurs résultats...** on vise un produit tangible ainsi que des présentations orales et des démonstrations.

Comme le dernier critère le suggère, il existe de nombreux types de projets. La liste qui suit en suggère quelques-uns:

<ul style="list-style-type: none"> • affiches • albums • annonces publicitaires • annuaires • autobiographies • babillards • bannières • banques de mots • carnets de bord • cartes géographiques • cartes de souhaits • chansons • collages • comptines • couvertures de livres • danses • dessins • diagrammes • dialogues 	<ul style="list-style-type: none"> • dictionnaires illustrés • émissions de radio et de télévision • entrevues • étiquettes • fables • films • graphiques et cartes • gravures • grilles • improvisations • invitations • journal personnel • lettres • listes • livrets • magazines/revues • marionnettes • messages 	<ul style="list-style-type: none"> • mini-romans • narrations • oeuvres d'art • panneaux • peintures murales • plans • poèmes • portfolios • présentations • diverses (audio, vidéo) • rapports • recettes • récitations en chœur • récits • reportages • romans • slogans 	<ul style="list-style-type: none"> • sondages • spectacles • symboles • tables rondes • télécopies • télégrammes • théâtre de lecteurs, etc.
---	---	---	---

Adapté du document de français langue seconde du Manitoba

Tâches finales: civique

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension civique se réfère à la vie en société, en particulier du point de vue des privilèges et des responsabilités d'un individu. Les sujets peuvent comprendre par exemple les animaux, les drogues, le crime, la consommation, l'environnement.

Voici quelques suggestions de tâches finales possibles.

d'Acti-Vie :

- ▶ l'organisation d'une campagne pour se procurer de la nourriture pour ceux qui en ont besoin.
- ▶ l'élaboration d'une brochure qui décrit la communauté: les activités, les événements.
- ▶ la création d'une chanson pour promouvoir la protection de l'environnement
- ▶ la création d'une capsule témoin.

de Visages :

- ▶ la production d'un journal à propos des héros et des héroïnes
- ▶ la production d'une pièce de marionnettes pour démontrer le rapport entre des animaux de compagnie.
- ▶ la recherche, l'écriture et la présentation d'un reportage sur un animal en danger.
- ▶ un jeu de rôle: être témoin d'un crime et aider dans l'identification du suspect.
- ▶ l'identification des précautions nécessaires en travaillant avec les animaux du monde sous-marin.

de l'ancien programme d'études :

- ▶ Jeu de rôle: Tu veux une augmentation dans ton allocation d'argent de tes parents, mais ils pensent que tu gaspilles ce que tu as déjà. Tu dois convaincre tes parents de te donner cette augmentation en démontrant comment tu dépenses ton argent et en expliquant pourquoi tu en as besoin de plus et ce que tu feras pour la gagner.
- ▶ faire un plan de gestion de temps et de tâches pour ta famille pour que toute la famille puisse avoir plus de temps libre pendant la fin de semaine

Autres :

- ▶ élaborer un manuel / un dépliant du genre «Comment faire...» pour
 - ...le soin d'un animal de compagnie
 - ...identifier des animaux en danger
 - ...faire du recyclage à l'école, à la maison, dans la communauté
 - ...sauvegarder la maison contre le crime

- ▶ identifier un problème environnemental dans la communauté (la région, la province) et proposer une solution. Créer une campagne publicitaire pour informer les politiciens municipaux de votre solution.

- ▶ identifier un problème relié au crime (les drogues, le vandalisme) dans la communauté (l'école). Dessiner un panneau d'affichage pour dénoncer ce type crime.

- ▶ chercher dans les médias (les journaux, la radio, la télévision, etc) pour des exemples d'une campagne pour la protection des animaux. Identifier le média qui, selon ton opinion, a fait la meilleure campagne et justifier ton choix.

- ▶ faire un sondage des membres de ta communauté pour identifier des informations importantes à propos de ta communauté. Créer une brochure avec cette information et la présenter aux membres du gouvernement municipal.

- ▶ dessiner, faire un modèle d'une maison (une voiture, une école) qui protège l'environnement

- ▶ développer un plan du paysage pour l'école : il faut considérer les besoins des élèves et de l'environnement.

- ▶ développer un monument aux victimes de crimes (d'une guerre, d'une tempête) et choisir un endroit pour le mettre. Expliquer le choix du monument, du lieu.

- ▶ en jouant le rôle d'un animal en danger, faire un reportage d'un endroit et les avantages et désavantages de cet endroit pour l'animal choisi.

- ▶ organiser une causerie à la radio à propos d'un sujet très important pour les élèves à l'école:
 - i.e.: le conseil scolaire a décidé de réduire le nombre de classes en éducation physique, ou a décidé de ne pas avoir d'excursions.

Tâches finales : loisirs

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension des loisirs comprend les activités de temps libre comme les voyages et la participation aux clubs et aux associations. Voici quelques suggestions de tâches finales.

d'Acti-Vie :

- ▶ la présentation d'une collection personnelle.
- ▶ la participation dans une soirée autour d'un feu de camp.

de Visages :

- ▶ créer une chanson «rap» à propos de ton émission préférée de télévision.
- ▶ dessiner une brochure et une annonce publicitaire à la radio pour un camp d'été.

de l'ancien programme d'études :

- ▶ écrire une description de votre communauté pour une brochure touristique.
- ▶ préparer une affiche publicitaire pour un tournoi de sports à ton école ou dans ta communauté.
- ▶ planifier et publier un horaire d'émissions de télévision pour un nouveau poste de télévision.
- ▶ dessiner une annonce pour attirer plus de membres à ton club ou ton association.
- ▶ organiser un spectacle musical pour l'école. Justifier ton choix de musique.

Autres:

- ▶ faire un dépliant touristique pour sa région.
- ▶ faire un sondage auprès des élèves à l'école pour déterminer leurs besoins en loisirs. Établir un club qui répond aux besoins identifiés.
- ▶ faire de la recherche et planifier un voyage dans une région francophone de la province.
- ▶ construire un modèle d'un outil technologique qui nous offre plus de temps pour les loisirs.
- ▶ dessiner ou construire un outil qui faciliterait les voyages pour les personnes «handicapées»
- ▶ faire un sondage des préférences de voyages de tes voisins. Organiser les données pour faire des prédictions des tendances de voyages à l'avenir. Partager cette information avec l'agent de voyage.

Tâches finales : intellectuel

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension intellectuelle comprend des expériences associées aux activités de l'esprit telles que celles des arts et des sciences. Voici quelques suggestions de tâches finales.

d'Acti-Vie :

- ▶ dessiner un centre d'information pour l'école à propos de la météo.
- ▶ choisir un animal comme logo de classe et expliquer le choix.
- ▶ créer une capsule témoin.
- ▶ dessiner une station spatiale.
- ▶ écrire et illustrer des histoires.

de Visages :

- ▶ publier un journal à propos des héros et des héroïnes.
- ▶ préparer une exposition de projets de sciences.
- ▶ créer une exposition de fourmilières.
- ▶ faire de la recherche et dessiner un aquarium.

de l'ancien programme d'études :

- ▶ écrire un article (dessiner une brochure ou faire une vidéo) pour attirer les gens à visiter la province en automne, en hiver et au printemps.
- ▶ dessiner un jardin pour l'école.

Autres :

- ▶ fabriquer des masques afin de démontrer des sentiments.
- ▶ faire de la recherche sur une planète et imaginer une forme de vie qui habite cet environnement. Faire une entrevue avec cette créature.
- ▶ dessiner un contenant pour un produit. Expliquer le dessin.
- ▶ raconter une histoire avec une danse originale.
- ▶ développer un budget personnel pour une semaine, un mois, les cadeaux de Noël, etc.
- ▶ interviewer un artisan à propos de son travail: son matériel, ses expériences, ses idées, etc.

Tâches finales : physiques

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension physique comprend l'alimentation, l'exercice physique, l'autoprotection, et les soins personnels. Voici quelques suggestions de tâches finales.

d'Acti-Vie:

- ▶ la création ou la modification d'un jeu: l'élaboration des règles et la démonstration du fonctionnement du jeu.
- ▶ la création d'un goûter nutritif.
- ▶ l'organisation d'une soirée autour d'un feu de camp.
- ▶ la présentation d'une simulation d'un accident et le développement des plans d'urgence.

De Visages :

- ▶ la préparation d'une pizza originale.
- ▶ l'élaboration d'un plan d'évacuation de la maison en cas d'incendie.
- ▶ la planification d'activités pour un camp d'été.

de l'ancien programme d'études :

- ▶ préparer un menu pour une fête de classe, une fête en famille, la cafétéria à l'école, ou un nouveau restaurant en ville.
- ▶ préparer une liste de vêtements et d'autres choses qu'il faut avoir pour un camp d'hiver avec les Scouts/les Guides.
- ▶ Jeu de rôle: Tu travailles pour une compagnie pharmaceutique qui veut développer un nouveau produit. Tu dois interviewer des gens à propos de leurs maladies et leurs besoins.

Autres:

- ▶ inventer une danse.
- ▶ faire une exposition de magie. Faire travailler les élèves en groupes pour préparer des trucs pour l'exposition. Inviter les parents et les autres élèves à l'école.
- ▶ faire une exposition de plats acadiens et d'activités acadiennes comme la danse, la musique ou le «hookage».
- ▶ faire une ligne du temps avec des photos/dessins/images pour tracer son propre développement, du bébé à l'élève de l'école élémentaire.
- ▶ faire un sondage à propos des causes des accidents sur le terrain de l'école. Développer des solutions pour réduire le nombre des accidents ou les éliminer.
- ▶ élaborer un programme d'exercices, de nutrition pour toi-même, tes parents, tes grand-parents, tes frères ou tes soeurs.
- ▶ organiser une campagne publicitaire pour promouvoir un style de vie actif. Tu peux utiliser des vidéos, des affiches, des dépliants, des annonces à la radio ou la télé, des expositions, etc.

Tâches finales : sociale

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension sociale inclut les expériences reliées à la famille, à l'école, aux amis, au travail, aux vacances et aux fêtes ainsi qu'aux activités sociales. Voici quelques suggestions de tâches finales.

d'Acti-Vie :

- ▶ la création d'un album de famille.
- ▶ l'organisation d'une fête de classe.
- ▶ l'organisation d'un carnaval d'hiver.
- ▶ la fabrication d'un cube d'amitié.

de Visages :

- ▶ la création d'un livret qui compare les fourmis et les humains.
- ▶ les élèves classifient des carrières, font un choix de carrière et interviewent des gens de différentes professions.
- ▶ jeu de rôle : un serveur dans un restaurant. Il faut connaître les habiletés sociales nécessaires pour faire ce travail.

de l'ancien programme d'études :

- ▶ participer dans un concours «Mon frère/Ma soeur pourquoi je l'aime» pour gagner un voyage à Montréal. Il faut soumettre une description intéressante avec des images ou des photos.
- ▶ tu veux être directeur/directrice d'une école comme carrière. Interviewer le directeur/la directrice de ton école pour apprendre plus à propos du rôle et des habiletés nécessaires pour le faire.

Autres :

- ▶ créer une émission sur vidéocassette au sujet de son école et l'échanger avec une autre école.
- ▶ se présenter dans une vidéo, dans une page de journal ou d'un livret.
- ▶ préparer une page pour l'annuaire de la classe.
- ▶ créer et présenter une affiche personnelle qui te décrit, qui parle des choses dont tu es fier, et qui présente tes buts.
- ▶ écrire une description d'une tradition de famille ou un bijou de famille. Publier cette description dans un livre de classe qui parle de la famille.
- ▶ faire une audio-cassette des sons les plus importants de ta vie. Expliquer tes choix.
- ▶ faire un sondage des activités sociales dans ta classe et dans ton école. Utilisez des données pour faire des prédictions des tendances à l'avenir.
- ▶ créer une peinture murale qui montre les moyens que les gens démontrent de l'amitié.

Annexe K

*Paramètres à suivre pour la
rédaction d'une unité expérientielle*

PARAMÈTRES À SUIVRE POUR LA RÉDACTION D'UNE UNITÉ EXPÉRIENTIELLE

I. Format pour le développement, d'une unité d'enseignement expérimentielle

Titre : _____

Table des matières : _____

Champ(s) d'expérience : _____

Sujet(s) à développer : _____

But expérimentiel : _____

Étapes à suivre pour atteindre le but :

Résultats d'apprentissage visés :

- ☞ Communicatifs
- ☞ Expérientiels
- ☞ Culturels
- ☞ De formation langagière générale
- ☞ De langue

Démarche pédagogique (explication de chaque étape)

Évaluation

Ressources

II. Résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage communicatifs : visent le développement des habiletés de communication (la compréhension et la production orale et écrite, et la négociation).

Résultats d'apprentissage expérientiels : visent l'enrichissement de l'expérience de l'apprenant (connaissances, attitudes et comportements).

Résultats d'apprentissage culturels : visent l'élargissement des horizons culturels des apprenants. On vise, en particulier, à les sensibiliser à la culture francophone et à d'autres perspectives culturelles dans le monde.

Résultats d'apprentissage de formation langagière générale : comprennent les stratégies pour l'analyse et la prise de conscience face à la langue et à la culture et les stratégies d'apprentissage, de communication et de développement social.

Résultats d'apprentissage de langue : sont des connaissances et des habiletés au niveau du discours et de la grammaire (vocabulaire, structures, prononciation, etc.)

III. Étapes

1. Chaque étape devrait être numérotée et mise en relief. Elle devrait être suivie d'une explication de toutes les activités qui y correspondent (le déroulement pédagogique).
2. Pendant les premières étapes de l'unité il, faut toujours :
 - personnaliser l'unité
 - se mettre d'accord sur le but expérientiel
 - anticiper et vérifier les étapes pour atteindre ce but
 - faire une mise en commun des expériences des apprenants et de l'enseignant
3. L'avant dernière étape doit toujours être la réalisation du but expérientiel.
4. La dernière étape doit être une objectivation sur l'unité. Les apprenants doivent réfléchir aux expériences qu'ils ont vécues dans l'unité, aux nouvelles connaissances, aux nouvelles attitudes et aux nouvelles stratégies qu'ils ont développées. Ils doivent aussi réfléchir aux changements qu'ils aimeraient voir apportés à l'unité afin de l'améliorer pour le prochain groupe.

IV. Principes à respecter dans le développement d'une unité expérientielle

1. *Le but expérientiel* :
 - a) est toujours un projet de production, soit à l'oral, à l'écrit ou les deux, si possible.
 - b) devrait être assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants.
 - c) doit indiquer clairement ce que l'apprenant doit préparer pendant l'unité et produire à la fin de l'unité.
 - d) doit incorporer toutes les étapes à suivre - chaque étape est liée dans une suite logique pour arriver au but expérientiel.

2. *La personnalisation* :

La personnalisation doit être une partie intégrale de l'unité.

3. *Les habiletés langagières* :

- a) La compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et la négociation doivent toutes être intégrées dans l'unité.
- b) Le pourcentage alloué aux activités orales et écrites devrait respecter, le plus possible, la répartition du temps indiquée dans le programme d'études.

4. *La culture :*

La culture doit faire partie intégrale de l'unité. On doit viser surtout la culture vivante. Il faut mener l'apprenant à réfléchir à sa propre culture et à identifier des ressemblances et des différences parmi les diverses cultures.

5. *La langue :*

La langue, incluant la grammaire et le discours, doit être intégrée dans l'unité et mise au service de la communication et elle doit être enseignée en contexte. La langue enseignée est celle dont les apprenants auront besoin pour accomplir leurs tâches. L'apprenant doit être mené à réfléchir à ses connaissances du langage et à remarquer certaines ressemblances et différences entre les langues.

6. *La formation langagière générale :*

Il faut fournir aux apprenants l'occasion de développer une conscience linguistique, culturelle et stratégique. Il faut les faire réfléchir au processus d'apprentissage et à leurs propres expériences en langue maternelle qui pourraient les aider dans l'acquisition d'une langue seconde.

7. *Les documents authentiques :*

Chaque unité doit donner l'occasion aux apprenants de se servir de documents authentiques oraux et écrits.

8. *Les stratégies d'enseignement :*

Diverses stratégies doivent être incorporées dans l'unité : y compris le travail individuel, en partenaire et en petits groupes, et l'apprentissage coopératif en groupes.

9. *L'évaluation :*

L'évaluation doit être une composante intégrée de l'unité. Il faut inclure l'évaluation formative et sommative. L'évaluation sommative doit se relier directement aux objectifs de l'unité; c'est-à-dire qu'il faut avoir des composantes communicatives (orales et écrites), culturelles, linguistiques et de formation langagière générale. Diverses stratégies d'évaluation incluant l'autoévaluation et l'évaluation des pairs doivent aussi être intégrées dans l'unité. Il faut fournir des grilles d'évaluation à l'usage des enseignants.

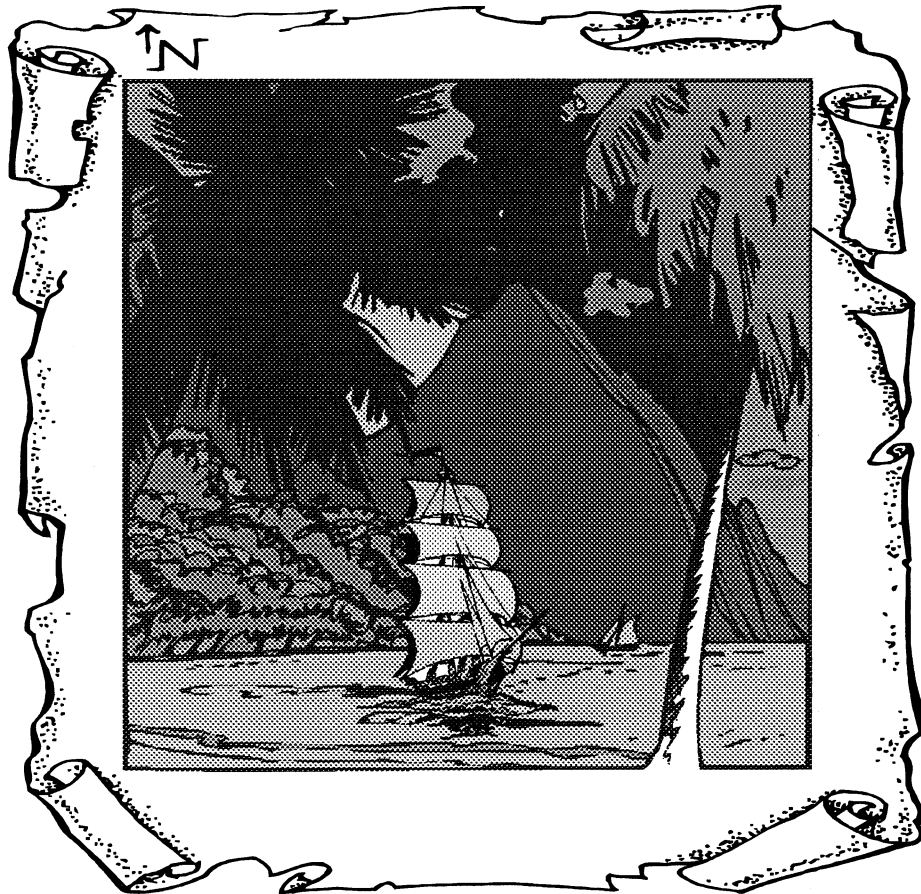
Adapté de : *National Core French Study : A Model for Implementation*, May 1994. Canadian Association of Second Language Teachers.

Annexe L

*Plans de leçons :
Une île tropicale*

Introduction

Les plans de leçons suivants sont des exemples qui démontrent l'utilisation du programme Visages comme ressource de base et comment enrichir certaines activités à l'aide de représentations graphiques, du travail coopératif et de documents authentiques. Ils ont été élaborés par Elisabeth Elson et mis en oeuvre avec les élèves de la 6^e année à Basinview Community School, Bedford, Nouvelle-Écosse.



Des tâches finales qui peuvent être reliées à ces plans de leçons :

- ☞ Créer une île tropicale avec une chasse au trésor.
- ☞ Créer un jeu de société en utilisant des informations sur les îles tropicales.
- ☞ Créer une carte murale du Cap-Breton et de la Martinique en démontrant les différences et les similarités.
- ☞ Faire un dépliant et de la publicité sur une île tropicale.
- ☞ Préparer une expérience tropicale française (des activités, de la musique, de la nourriture, des chasses au trésor, des expositions).

Plan de leçon numéro 1

Dimension :	Intellectuelle / Loisirs / Civique
Titre :	Une île tropicale
Résultat d'apprentissage :	L'élève sera capable d'identifier les éléments d'une carte.
Durée suggérée :	40 minutes
Ressources suggérées :	• Visages 1, Thème 8

Pré-activité

La personnalisation : «Est-ce que vous aimez voyager? Quelles places avez-vous déjà visitées? Quelles sont les choses nécessaires pour faire un voyage? Combien de personnes dans cette classe ont déjà utilisé une carte?»

La contextualisation : «Ces symboles sont associés à une île tropicale. Qu'est-ce qu'ils représentent?» (*Inviter les élèves à penser et à discuter leurs idées avec un(e) partenaire et ensuite à partager leurs réponses avec la classe (réflexion / discussion / partage).*)



Question : Où est-ce qu'on peut trouver ces symboles?

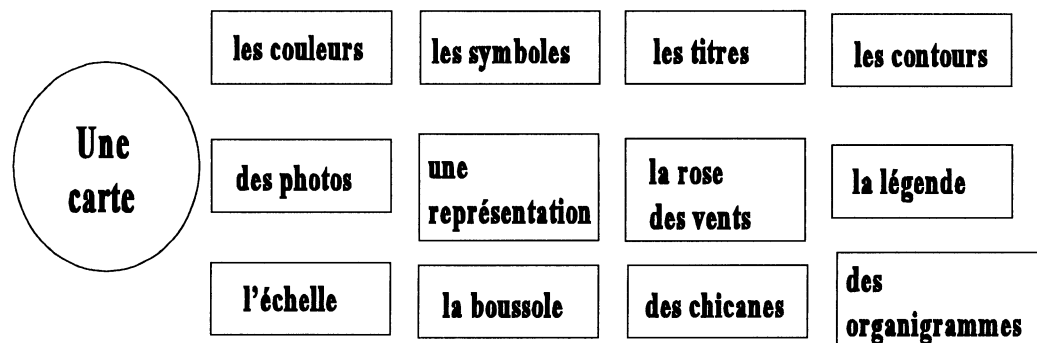
(Faire attention au temps d'attente)

L'anticipation : «Aujourd'hui on va faire un voyage à Tahiti, une vraie île tropicale. Voici Tahiti sur la carte du monde. Tahiti est dans l'océan Pacifique. À Tahiti on parle français. Regardez maintenant les pages 106 à 107 de Visages 1. Qu'est-ce qu'on va examiner comme activité?» (*Temps d'attente*)

Activité

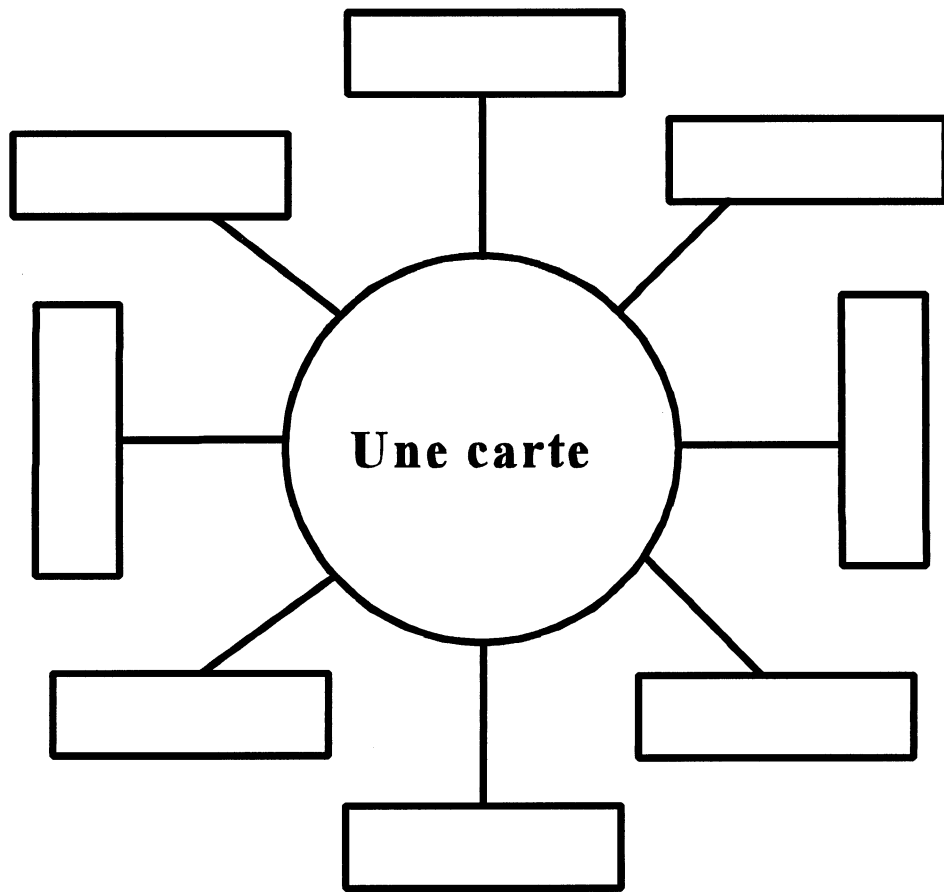
«Voici une carte de l'île de Tahiti (page 107). Est-ce que vous pouvez trouver les symboles? Où sont les symboles? (dans la légende). Les symboles et la légende sont des éléments/caractéristiques d'une carte. Voici une enveloppe avec des formes géométriques. Mettez le cercle au centre du pupitre (étiquette «Une carte») et arrangez les rectangles autour du cercle. Attention! Quelques mots ne sont pas des éléments qui appartiennent à la carte. Travaillez en groupes pour résoudre le problème» (*vérification de la compréhension des directives avec «dipstick»*).

Le professeur doit préparer en avance 6 enveloppes avec les cartes suivantes :

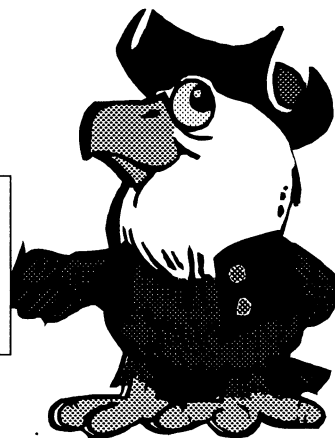


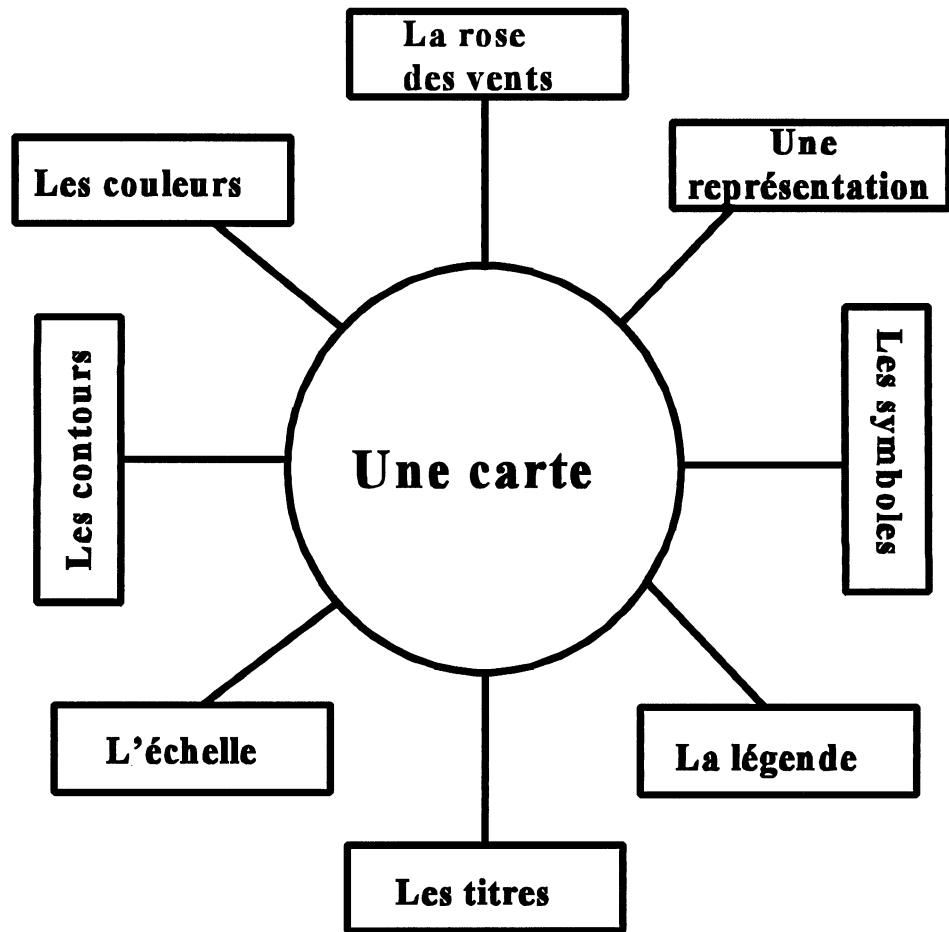
«Comparons nos résultats comme classe

«Écrivez vos réponses sur cet organigramme.» (page suivante)

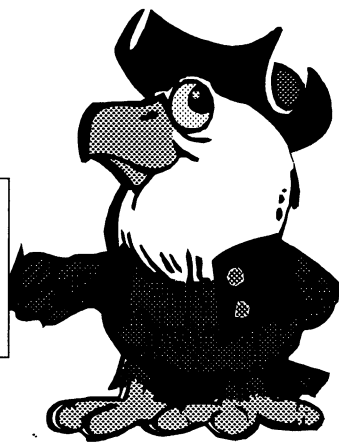


La réflexion





La réflexion

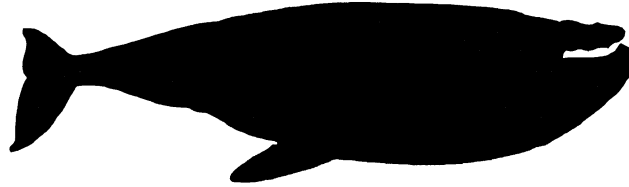


Post-activité

La réflexion : «Qu'est-ce que vous avez pensé de cette activité?» (*Les élèves peuvent consulter la fiche «La réflexion» pour leurs réponses*). «Comment est-ce que vous avez trouvé les réponses? Quelles sont vos stratégies?» (*Les élèves peuvent utiliser la fiche «Les stratégies d'apprentissage»*).

Le réinvestissement : Les élèves peuvent collectionner des cartes différentes pour continuer à explorer les éléments (analyser, comparer, etc.). Ils peuvent créer des cartes pour répondre aux besoins de la communauté (une carte de bureau, une carte d'école, une carte de stationnement, etc.).

LA RÉFLEXION



J'aime...
Je n'aime pas...
Je déteste...
C'est intéressant,
J'ai beaucoup appris
C'est une bonne activité.
Je peux...
Voici une idée...
Je me sens...
La prochaine fois...
C'est plate!
C'est amusant!
C'est une activité...(difficile, facile, excellente)
J'ai besoin d'aide avec cette activité.
J'ai aimé cette activité parce que...

LES STRATÉGIES D'INDÉPENDANCE

PENSER

PRENDRE UN RISQUE

DISCUTER LE PROBLÈME AVEC UN(E) AUTRE ÉLÈVE

AVOIR UNE ATTITUDE POSITIVE

OBSERVER DES DÉTAILS

CRÉER DES SOLUTIONS

ORGANISER L'INFORMATION

TOLÉRER L'AMBIGUÏTÉ

ÉCOUTER ATTENTIVEMENT

POSER DES QUESTION

TRAVAILLER AVEC EFFORT

FAIRE DES GESTES

AVOIR LE SENS DE L'HUMOUR

RESPECTER LES DROITS DES AUTRES

PRATIQUER LE NOUVEAU VOCABULAIRE

SE CONCENTRER SUR LA TÂCHE

DEMANDER DE L'AIDE (AIDEZ-MOI S.V.P.)

PARLEZ LENTEMENT (RÉPÉTEZ S.V.P.)

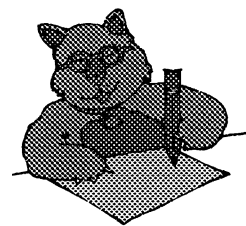
TROUVER LES MOTS IMPORTANTS

REGARDER LES ILLUSTRATIONS

CONSULTER UN DICTIONNAIRE

TROUVER LES CONGÉNÈRES

UTILISER LA LOGIQUE



Plan de leçon numéro 2

- Dimension :** Intellectuelle / Loisirs / Civique
- Titre :** Une île tropicale
- Résultat d'apprentissage :** L'élève sera capable d'identifier les caractéristiques des îles tropicales en suivant la légende et la rose des vents.
- Durée suggérée :** 80 minutes
- Ressources suggérées :**
- Visages 1, Thème 8
 - Encarta, version française

Pré-activité

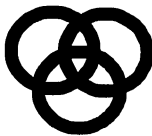
La personnalisation : «Qu'est-ce qu'il y a dans une île tropicale? Quelles sont les vraies îles tropicales?»

La contextualisation : Agrandir les cartes de Tahiti (p. 107), La Réunion, La Guadeloupe, La Nouvelle-Calédonie (p. 110-111), La Martinique, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Sainte-Lucie (plus p. 50) Visages 1. Coller ces cartes sur du carton. Colorier chaque île en suivant la légende à la page 110, Visages 1. Ajouter la légende, les titres, la rose des vents, le nom des océans. Couper chaque île en 4 morceaux (comme un casse-tête). Distribuer un morceau à chaque étudiant. «Trouvez vos groupes en cherchant les sections qui forment une île tropicale. (Donner le temps pour faire des casse-têtes). Regardez les légendes. Découvrez vos îles.» (Inviter les groupes à présenter leurs îles). «À Tahiti il y a des cavernes dans le centre et dans le sud de l'île.»

L'anticipation : «Comparons nos présentations. Est-ce qu'il y a des choses en commun? Est-ce qu'il y a des différences? Comment est-ce qu'on peut organiser cette information?»

Activité

Emprunter des cerceaux du gymnase. Distribuer des cartes aux groupes. Assigner les rôles (le distributeur, l'entraîneur, le moniteur de français, le lecteur, le ramasseur)



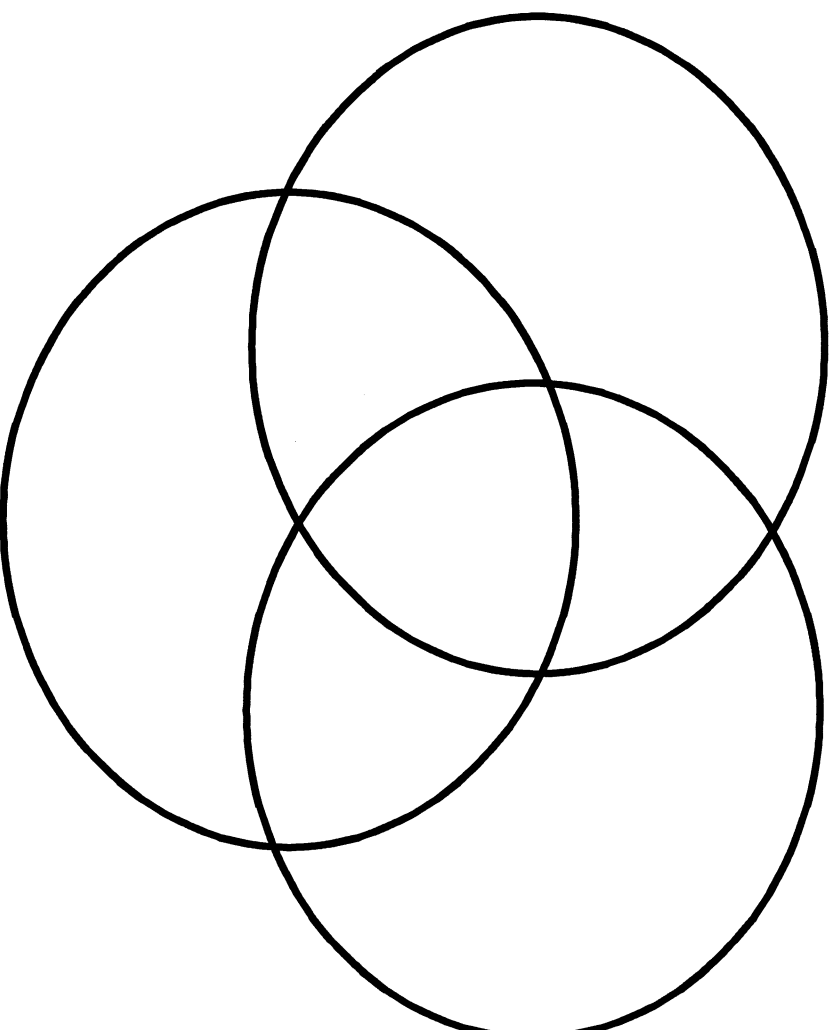
Option A : «Examinez p. 110-111, Visages 1. Notez certaines caractéristiques naturelles de chaque île sur les cartes. Organisez votre information dans cet organigramme : avec les cerceaux.»

Option B : *Distribuez les cartes préparées au préalable et inviter les élèves à les organiser dans l'organigramme des cerceaux.*

des montagnes	des cavernes	l'océan Atlantique
des rivières	des jungles	l'océan Indien
des lagons	des plages	l'océan Pacifique

LA GUADELOUPE

LA RÉUNION

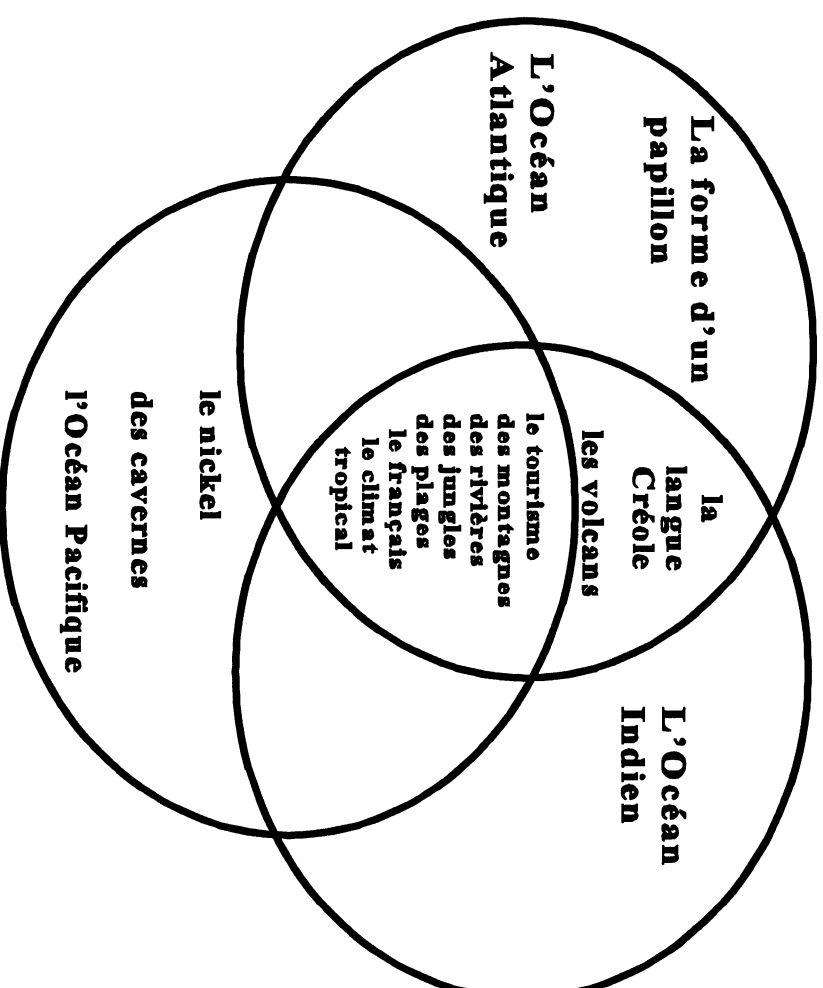


LA NOUVELLE-CALÉDONIE

Circulez parmi les étudiants en les observant dans cette situation de communication coopérative. «Comparons nos résultats ... Notez vos réponses sur la feuille.»

LA GUADELOUPE

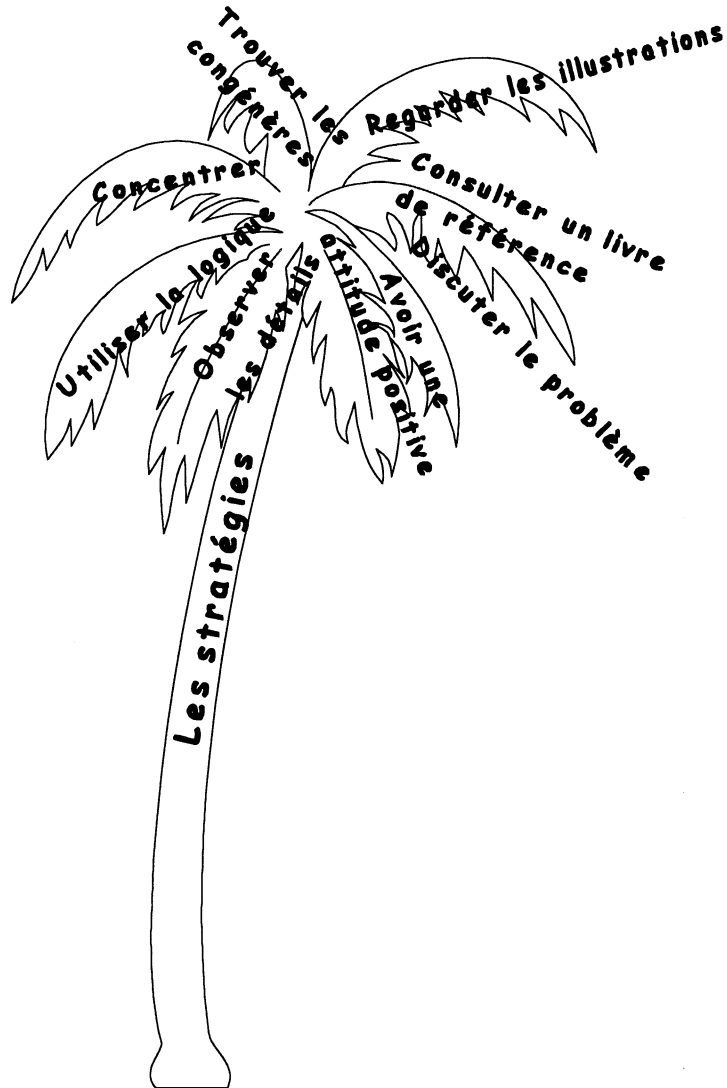
LA RÉUNION



LA NOUVELLE-CALÉDONIE

Post-activité

La réflexion : «Qu'est-ce que vous avez pensé de cette activité? Quelles sont vos stratégies pour résoudre le problème? Le babillard peut être un palmier avec les idées inscrites sur les feuilles.»



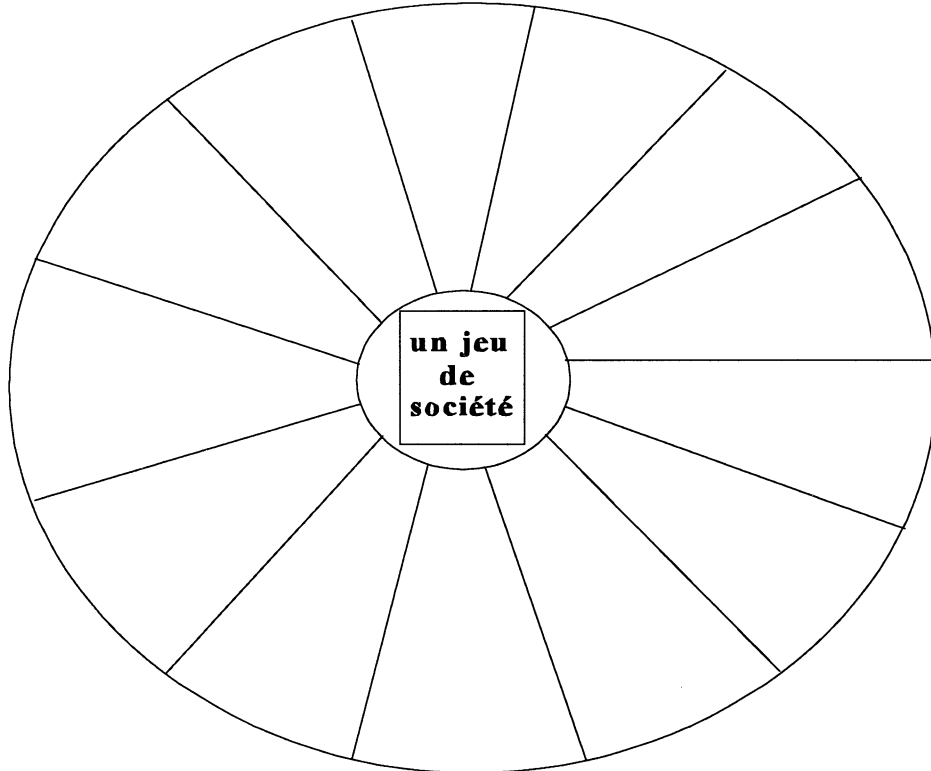
Le réinvestissement : «Trouvez des photos de peintures de Paul Gauguin. Est-ce que vous pouvez voir les influences de la Polynésie Française? Préparez des slogans/posters incitatifs pour attirer les touristes aux îles tropicales françaises.»

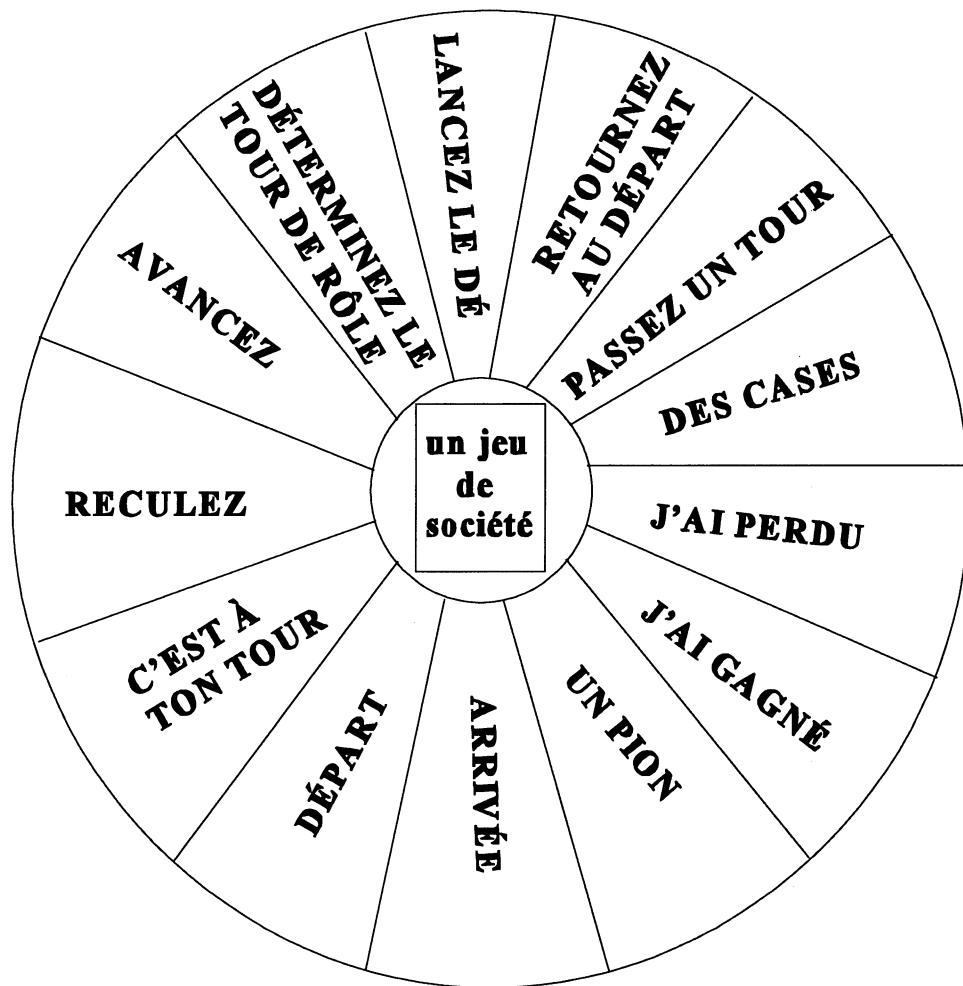
Plan de leçon numéro 3

- Dimension :** Intellectuelle / Loisirs /Civique
- Titre :** Une île tropicale
- Résultat d'apprentissage :** L'élève sera capable d'identifier et de catégoriser l'information sur les îles tropicales.
- Durée suggérée :** 80 minutes
- Ressources suggérées :**
- Visages 1, Thème 8
 - feuilles d'info du Musée de la Nouvelle-Écosse
 - feuilles d'info du Ministère des Pêches et des Océans
 - Encarta, version français

Pré-activité

La personnalisation : «Quels sont vos jeux préférés? Quelles sont les caractéristiques (un tableau de jeu) d'un jeu de société?» Faire un graphique circulaire avec la classe.





L'anticipation : Préparer (en avance) des collections étiquetées d'éléments tropicaux, de coquillages et de photos d'animaux, de fleurs tropicales, de requins, de baleines, d'activités sportives, de fruits tropicaux, de crustacés, d'îles tropicales françaises, de caractéristiques naturelles, de poissons tropicaux, de plantes tropicales. Cacher le titre de chaque catégorie et les étiqueter A, B, C, etc. Inviter de petits groupes d'étudiants à circuler, à découvrir et à noter le titre de chaque catégorie. Encourager les groupes à échanger leurs idées. «Comment est-ce qu'on peut créer un jeu avec cette information?»

Activité

Présenter les règlements du jeu «Cherchons la Hutte» (Visages 1, page 108-109) à l'aide d'une affiche :

1. Mettez les cartes au centre dans une pile.
2. Déterminez le tour de rôle.
3. Pigez une carte. Répondez à la directive. Retournez la carte en dessous de la pile.
4. Si la réponse est correcte, lancez le dé.
5. Si la réponse est incorrecte, passez un tour.
6. Suivez les directives avec les cochons sauvages et les chutes d'eau.
7. Le premier qui arrive à l'arrivée est le gagnant.

«Attention! Si vous parlez en anglais, retournez au départ! Essayez de ne pas répéter la réponse d'un autre élève.»

Diviser la classe en groupes et inviter les élèves à choisir les rôles suivants :

le distributeur
le ramasseur
le moniteur de français
l'entraîneur/l'encourageur

Donner les livres Visages 1 (pages 108, 109), les dés et les cartes suivantes aux distributeurs :

OPTION « A »

1. **Nommez un poisson tropical**

8. **Nommez un fruit tropicale**

2. **Nommez une plante tropicale**

9. **Nommez une fleur tropicale**

3. **Nommez une île tropicale française**

10. **Nommez un crustacé**

4. **Nommez un coquillage**

11. **Nommez une baleine**

5. **Nommez un animal tropical**

12. **Nommez un requin**

6. **Nommez une caractéristique naturelle**

13. **Nommez une activité sportive**

7. **Nommez un élément d'une carte**

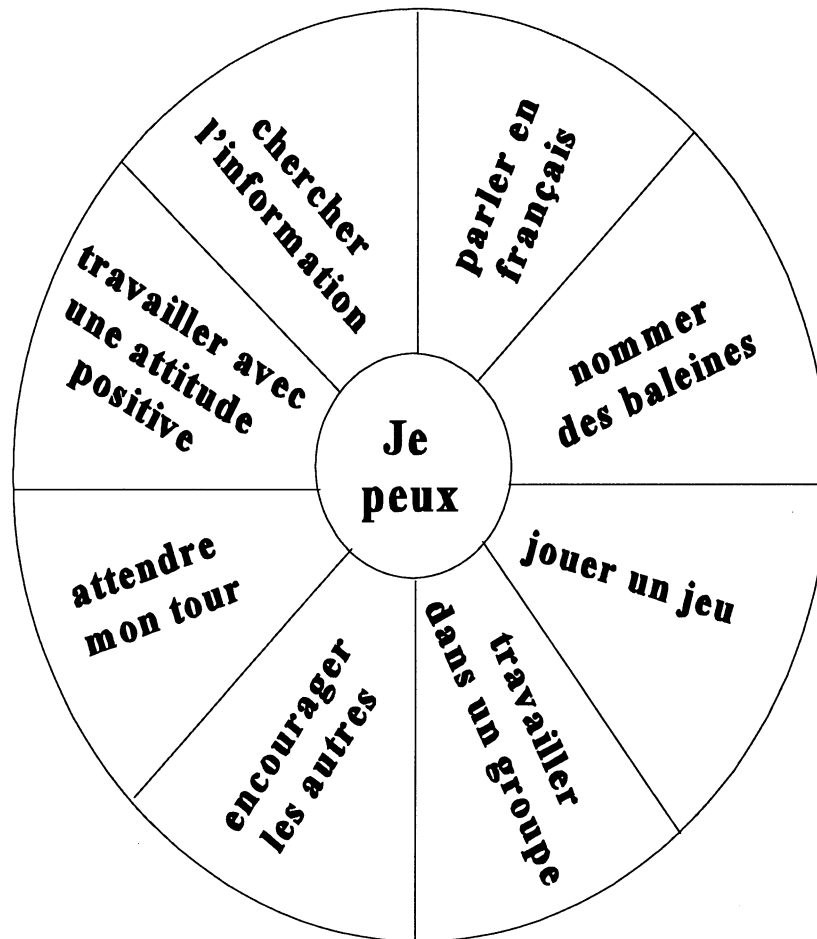
OPTION « B »

Chaque élève choisit un animal tropical en danger. Quand l'élève pige une carte il faut répondre pour son propre animal.

- | | | | |
|----|-------------------|----|-------------------------------------|
| 1. | Apparence | 4. | Logement |
| 2. | Nourriture | 5. | Caractéristique intéressante |
| 3. | Problème | 6. | Solution |

Inviter les groupes à jouer le jeu.

La réflexion : Encourager les élèves à décrire les habiletés qu'ils ont utilisées pendant l'activité.



Le réinvestissement : «Est-ce qu'il y a d'autres tableaux de jeux qu'on peut modifier et utiliser dans notre classe de français?»

Plan de leçon numéro 4

Dimension :	Intellectuelle / Loisirs / Civique
Titre :	La chasse au trésor
Résultat d'apprentissage :	L'élève sera capable de lire des directives, de mesurer des longueurs et d'utiliser une boussole.
Durée suggérée :	80 minutes
Matériel :	<ul style="list-style-type: none">→ des mètres à ruban, ou des mètres rigides ou des mètres à roulette→ des boussoles (1 : 2 élèves)→ des directives pour 5/6 chasses au trésor→ des affiches de leçon numéro 2→ des trésors
Préparation :	Créer 5 ou 6 chasses au trésor.

Pré-activité

Donner une feuille d'une rose des vents incomplète à chaque paire d'élèves. Les inviter à résoudre le problème de trouver tous les points cardinaux et les écrire sur la feuille. Vérifier ensemble.

Distribuer des boussoles à chaque paire. Donner des directives comme «Marchez 10 pas au nord. Reculez 15 pas au sud. Allez 7 pas à l'est. Avancez 5 pas au nord-est...» etc.

Vérifier la compréhension. Donner assez de temps pour que les élèves pratiquent et maîtrisent ce concept.

Activité

Préparation : Poser les affiches dans la salle de classe.

Former des groupes de 5 ou 6 élèves et leur assigner les rôles suivants:

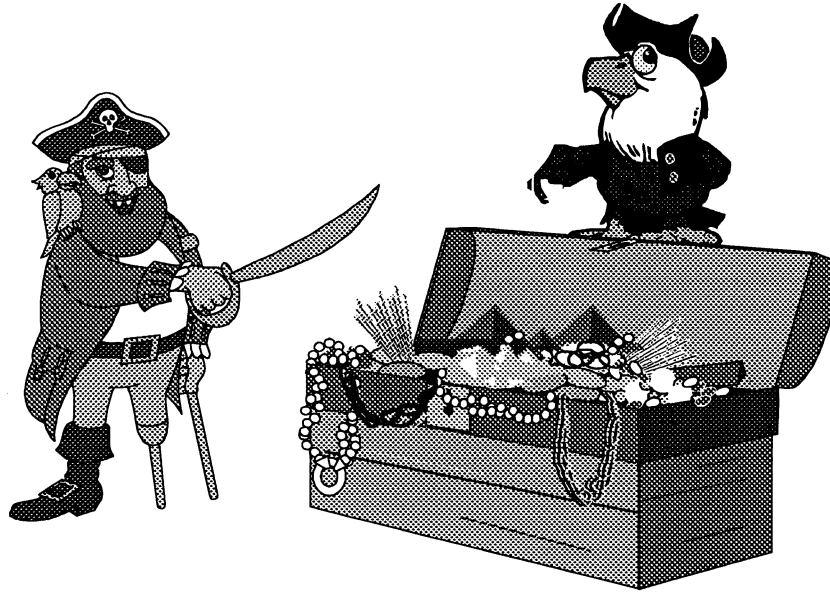
1. le mesureur
2. le distributeur / l'entraîneur
3. le lecteur
4. le moniteur de français
5. le secrétaire
6. le ramasseur

Vérifier les responsabilités de chaque rôle.

Donner des directives pour 5 ou 6 chasses au trésor aux distributeurs de chaque groupe (chaque groupe a une chasse au trésor différente).

(Voir l'exemple page 284)

Aux chasses au trésor!

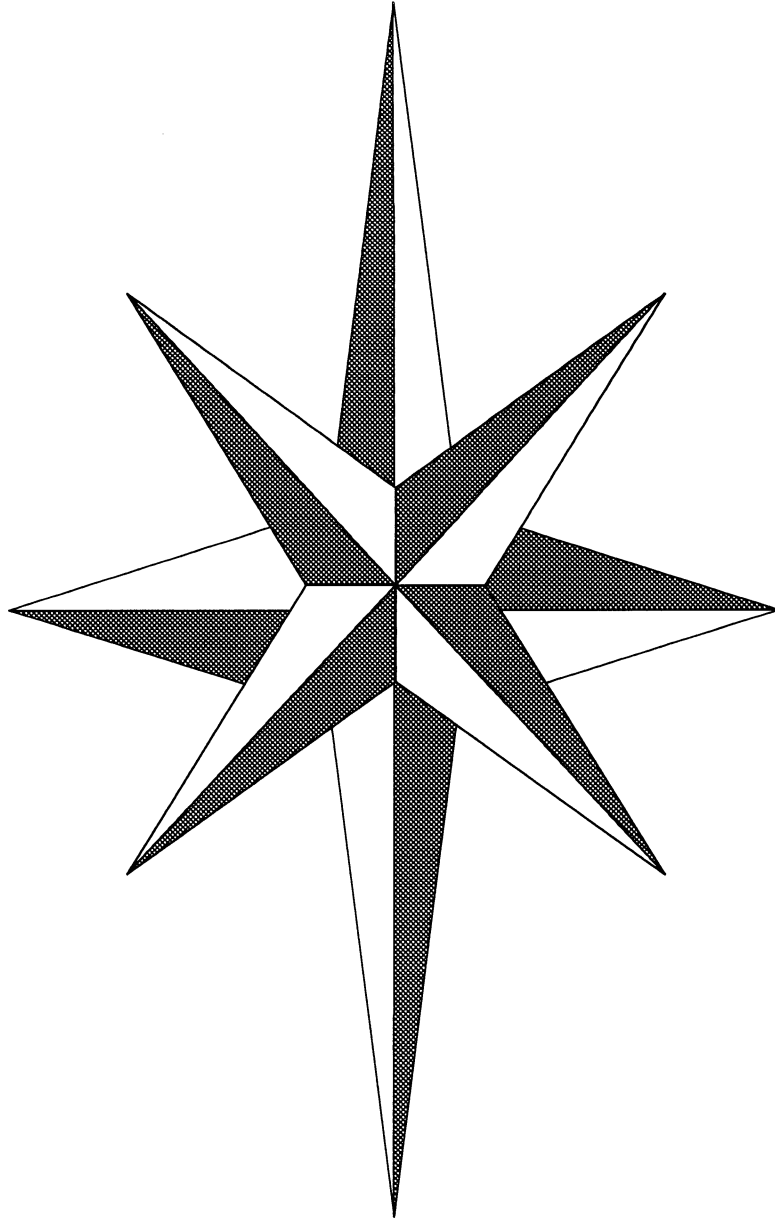


Post-activité

La réflexion : Encourager les élèves à exprimer ce qu'ils ont aimé ou pas aimé, à décrire leurs découvertes ou leurs difficultés et à expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées. (Voir la page 285)

Le réinvestissement : Les élèves peuvent écrire les directives pour se rendre à des endroits spécifiques dans l'école ou dans la communauté. Ces directives peuvent être utilisées comme devinettes.

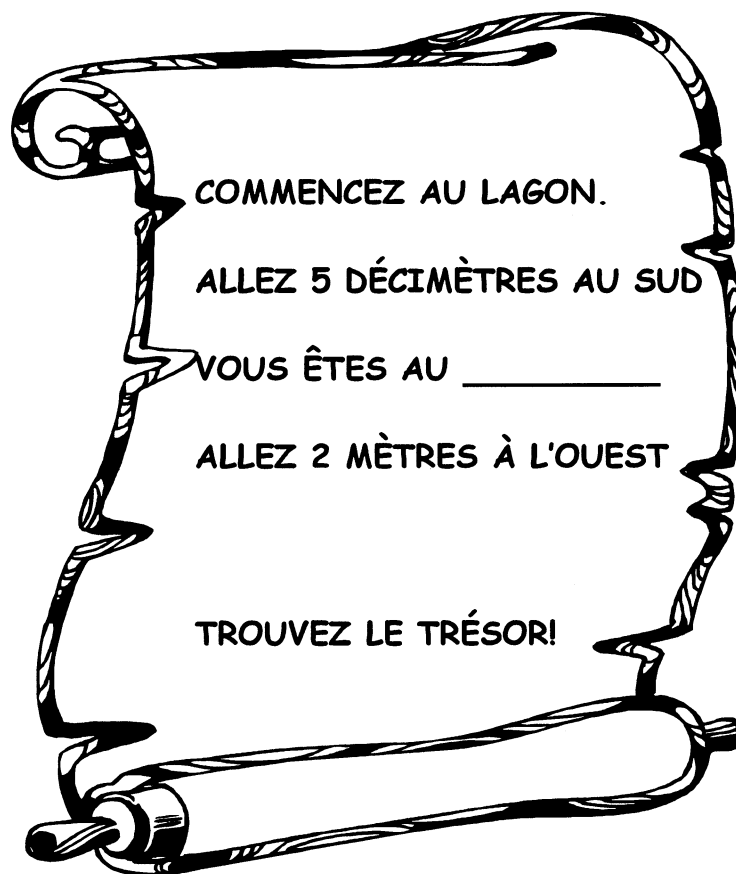
La rose des vents



LA CHASSE AU TRÉSOR!

Les rôles

1. Le mesureur _____
2. Le distributeur/l'entraîneur _____
3. Le lecteur _____
4. Le moniteur de français _____
5. Le secrétaire _____
6. Le ramasseur _____



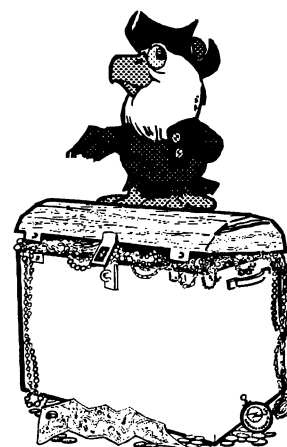
COOPÉRATION

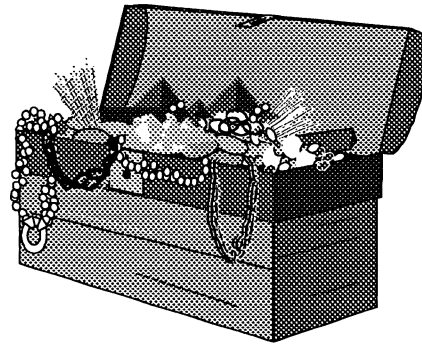
ATTITUDE

RESPECT

EFFORT

RÉFLEXION : ÉCRIVEZ VOS COMMENTAIRES!





BRAVO!! VOUS AVEZ TROUVÉ LE TRÉSOR!!!

EST-CE QUE VOUS AVEZ :

- 1. TROUVÉ LES MOTS IMPORTANTS ?**
- 2. REGARDÉ LES ILLUSTRATIONS ?**
- 3. CONSULTÉ UN DICTIONNAIRE ?**
- 4. TROUVÉ LES CONGÉNÈRES ?**
- 5. UTILISÉ LA LOGIQUE ?**
- 6. PENSÉ AUX AUTRES STRATÉGIES ?**

Plan de leçon numéro 5

Dimension :	Intelligence / Loisirs / Civique
Titre :	Une île tropicale
Résultat d'apprentissage :	L'élève sera capable d'identifier et de catégoriser l'information de l'île du Cap-Breton et de l'île de la Martinique.
Durée suggérée :	240 minutes
Ressources suggérées :	Voir les activités

Pré-activité

La personnalisation : Jouer de la musique de la région. Présenter la feuille avec cette directive, «Imaginez que vous êtes au Cap-Breton. Dessinez des images de ce que vous y voyez» (individuellement ou dans un groupe). Faites la même chose pour la Martinique.

Le Cap-Breton	La Martinique

Activité A

Distribuer les documents de ressources :



- Bienvenue en Nouvelle-Écosse
- Guide touristique de l'Île du Cap-Breton
- L'Acadie d'aujourd'hui

Remplir l'organigramme toute la classe ensemble ou diviser le travail en groupes. Assigner une catégorie à chaque élève ou à chaque paire d'élèves. Leur demander de faire la recherche d'information, de remplir leur propre organigramme et ensuite de transférer leurs données au grand organigramme de la classe. Chaque paire doit présenter leur recherche. Les autres élèves notent l'information sur leurs propres feuilles.

Le Cap-Breton

Les statistiques	Les caractéristiques naturelles	Les animaux
Les plantes	Le drapeau	Les armoiries
Les communautés importantes	Les industries	Le climat
Les lieux intéressants	Les fêtes	Les parcs nationaux
Les faits intéressants	Les personnes célèbres	La nourriture

Le Cap-Breton

Les statistiques	Les caractéristiques naturelles	Les animaux
Le Cabot Trail, 370 m., 1719, construction de Louisburg	Le golfe du Saint Laurent, l'Océan Atlantique, Lacs Bras d'Or, des falaises, des rivières, des plages, des forêts, des chutes d'eau	Le grand héron, le balbuzard, l'original, le castor, l'aigle à tête blanche, la baleine, le rat, l'ours, le rat musqué
Les plantes	Le drapeau	Les armoiries
Le sabot de la vierge, les orchidées, les pins		Les armoiries du Canada 
Les communautés importantes	Les industries	Le climat
Baddeck Sydney Chéticamp	La pêche, les mines, le tourisme, les coopératives artisanales	L'été 25°C le jour, 16°C la nuit, -4°C, l'hiver, la neige, tempéré par l'océan
Les lieux intéressants	Les fêtes	Les parcs nationaux
Forteresse de Louisburg, Musée d'Alexander Graham Bell, le Cabot Trail, Table Head, le canal St Peters	La fête du Canada, la semaine de l'environnement	Parc national des hautes terres du Cap-Breton
Les faits intéressants	Les personnes célèbres	La nourriture

Activité B

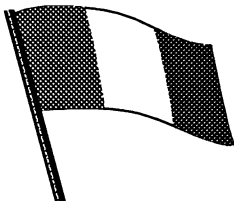
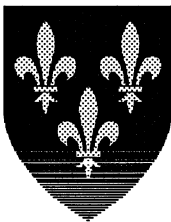
Faire la même activité avec la Martinique.

- Ressources :**
- Visages III, Thème 6, pages 100-117
 - Guide de Voyage Ulysse «Martinique» des Éditions Ulysse, Montréal
 - Guide de Voyage «Caraïbes orientales» de Lonely Planet Publications

La Martinique

Les statistiques	Les caractéristiques naturelles	Les animaux
Les plantes	Le drapeau	Les armoires
Les communautés importantes	Les industries	Le climat
Les lieux intéressants	Les fêtes	Les parcs nationaux
Les faits intéressants	Les personnes célèbres	La nourriture

La Martinique

Les statistiques	Les caractéristiques naturelles	Les animaux
1100 km ² - l'île La Montagne Pelée 1397 m	Des récifs Océan Atlantique La Montagne Pelée La mer des Caraïbes Des forêts tropicales, des plages	Les coraux, des anémones, des oursins, des étoiles de mer, des crabes, des poissons tropicaux
Les plantes	Le drapeau	Les armoiries
Des fleurs tropicales, des palmiers, des cocotiers, des bananiers		Les armoiries de l'Île de France 
Les communautés importantes	Les industries	Le climat
Fort de France Saint-Pierre Sainte-Anne	La pêche, la production agricole : la banane, la canne à sucre, le tourisme	Température moyenne 26°C, pas d'hiver, tropical
Les lieux intéressants	Les fêtes	Les parcs nationaux
Le Rocher du Diamant Aquascope à Sainte- Anne Des ruines à Saint Pierre	Le Carnaval (mars) Fête nationale le 14 juillet	Le Parc des Florales
Les faits intéressants	Les personnes célèbres	La nourriture
1902 éruption du Volcan de la Montagne Pelée	Christophe Colomb 1494	La cuisine créole, les fruits tropicaux, les crabes, le requin, le poisson (la morue)

En groupes, inviter les élèves à :

- examiner les résultats des recherches
- analyser les détails
- trouver les différences et les similitudes entre les deux îles

Ils peuvent écrire leurs réponses dans cet organigramme.

Diagramme de Venn

Contraste / Compare

Le Cap-Breton

La Martinique

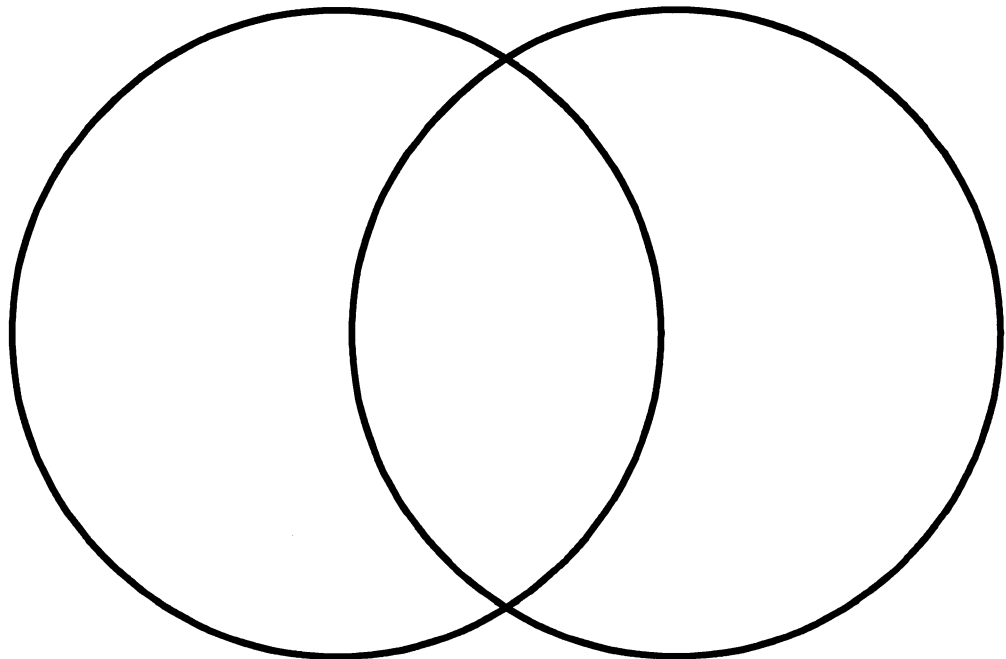
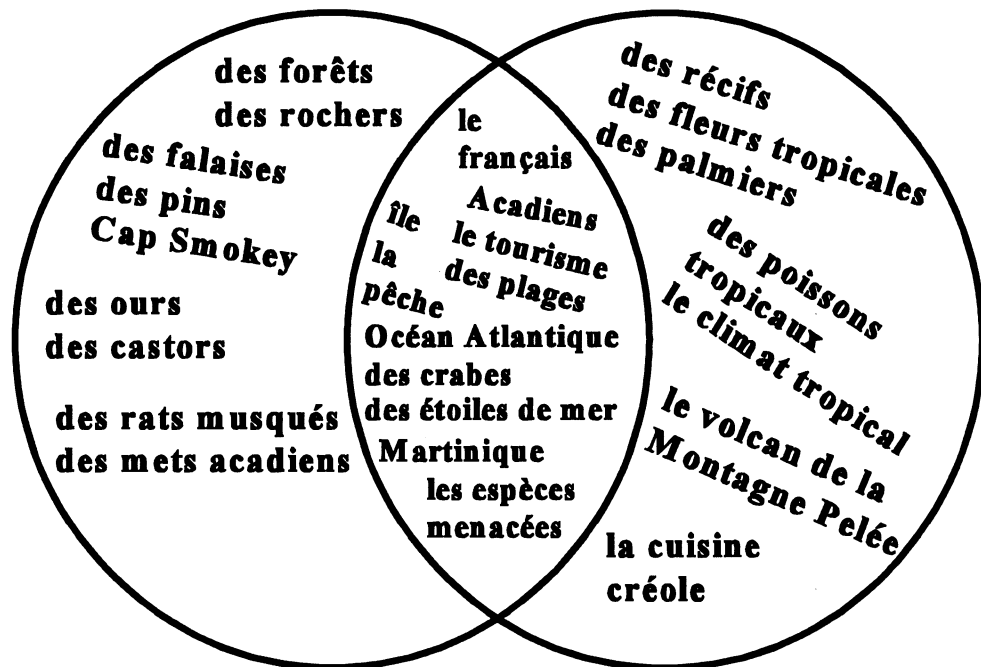


Diagramme de Venn

Contraste / Compare

Le Cap-Breton

La Martinique

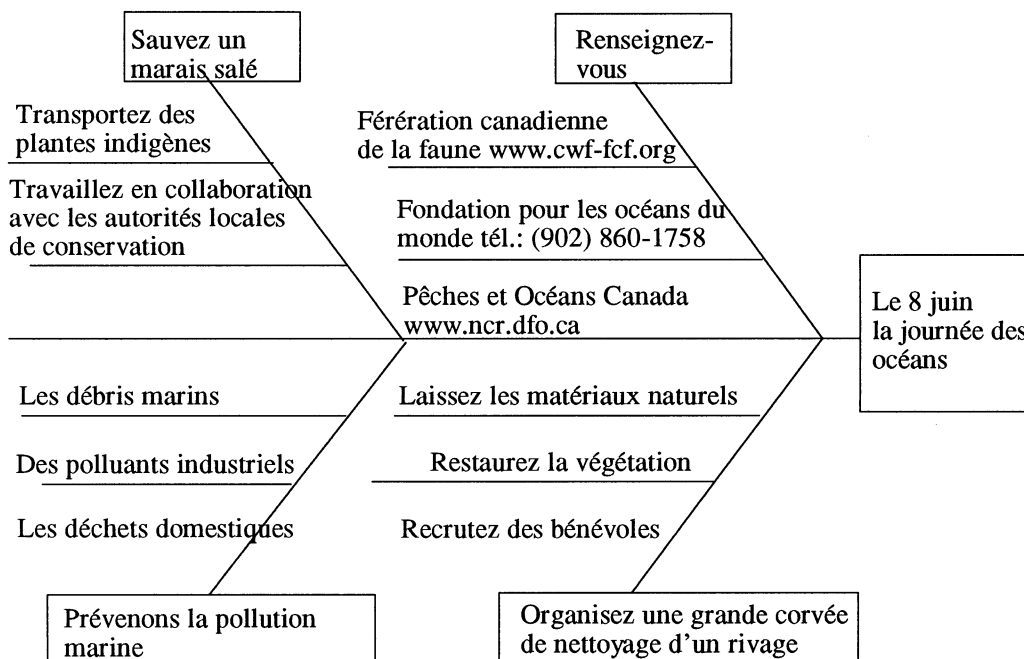


La réflexion : Faire un retour aux illustrations de la pré-activité. «Quels détails pouvez-vous ajouter à vos illustrations maintenant? Est-ce qu'il y a des changements que vous voulez faire?»

La réinvestissement : Contacter les organismes de conservation pour des renseignements :

1. La Fédération canadienne de la faune
Site Web : <http://www.cwf-fcf.org>
Tél. : 1-800-563-WILD
2. La Fondation pour les océans du monde
FOM, C.P. 188, Waverly (N.-É.)
Tél. : 902-860-1758

Amorcer un «plan bleu» pour votre école ou vos classes. Comment protéger un écosystème marin, communiquer l'importance de conserver les zones marines, éliminer les débris marins à la source et sensibiliser les gens au besoin de protéger les océans par des spectacles, des expositions de dessins, ou un club écologique.



Annexe M

Feuilles de planification

- *la planification annuelle page 299*
- *la planification d'une leçon en incorporant
l'apprentissage coopératif page 300*
- *la planification d'une leçon ou d'une unité y
incorporant les intelligences multiples page 301*
- *la planification d'une unité y incorporant
les éléments de l'apprentissage actif . . . pages 302 à 307*

PLAN DE LEÇON

Résultat d'apprentissage :
Tâche finale :
Interaction du groupe :
Habilité sociale :
Interdépendance positive : <i>Rôle :</i> <i>Ressources :</i> <i>Récompense :</i> <i>Séquence :</i> <i>Motivation :</i> <i>Identité :</i>
Réflexion : <i>Individuel :</i> <i>Petit groupe :</i> <i>Grand groupe :</i>
Rendement : <i>Comment?</i> <i>Par qui?</i>

Adapté de : *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Abrami et al, 1996. Éditions de la Chenelière.

Chapitre _____ Leçon

Niveau _____ Sujet : _____

THÈME :

OBJECTIF
ACTIVITÉ
POURRAIT ATTEINDRE OBJECTIFS

COGNITIFS

AFFECTIFS

INTERACTIFS

**VERBAL
LINGUISTIQUE**

**LOGIQUE
MATHÉMATIQUE**

INTRAPERSONNEL

INTERPERSONNEL

VISUEL - SPATIAL

Imagination
(Peut incorporer les 7 intelligences)

MUSICAL RYTHMIQUE

olfactive/gustative

Tiré de Brucish, Anne J. D. Multiple Intelligence Lesson Plan Book, 1990-1995, Zephyr Press.
Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

École :
Professeur :
Date :

Français

Plan de leçon

Jour :

Intelligence

Grade 4 Thème : _____

Matériel :

Pré-activité :

Activité :

Post-activité :

Linguistique

Logica-Math

Spatiale

Kinesthésique

Musicale

Inter-personnelle

Intra-personnelle

Naturaliste

Intelligence

Grade 5 : Thème : _____

Matériel :

Pré-activité :

Activité :

Post-activité :

Linguistique

Logica-Math

Spatiale

Kinesthésique

Musicale

Inter-personnelle

Intra-personnelle

Naturaliste

Intelligence

Grade 6 : Thème : _____

Matériel :

Pré-activité :

Activité :

Post-activité :

Linguistique

Logica-Math

Spatiale

Kinesthésique

Musicale

Inter-personnelle

Intra-personnelle

Naturaliste

Unité

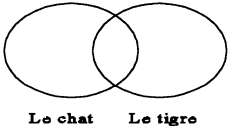
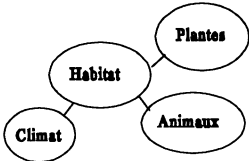
C	O	N	S	T
Apprentissage Coopératif	Organigrammes (représentations graphiques)	Niveaux de pensée	Stratégies d'indépendance	Tâches

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «L'apprentissage actif à l'élémentaire».

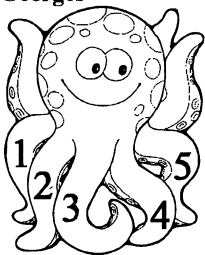
R	U	I	R	E
Résultat d'apprentissage	Utilisation des ressources	Intelligences Multiples	A) Réflexion B) Réinvestissement	Évaluation

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «L'apprentissage actif à l'élémentaire».

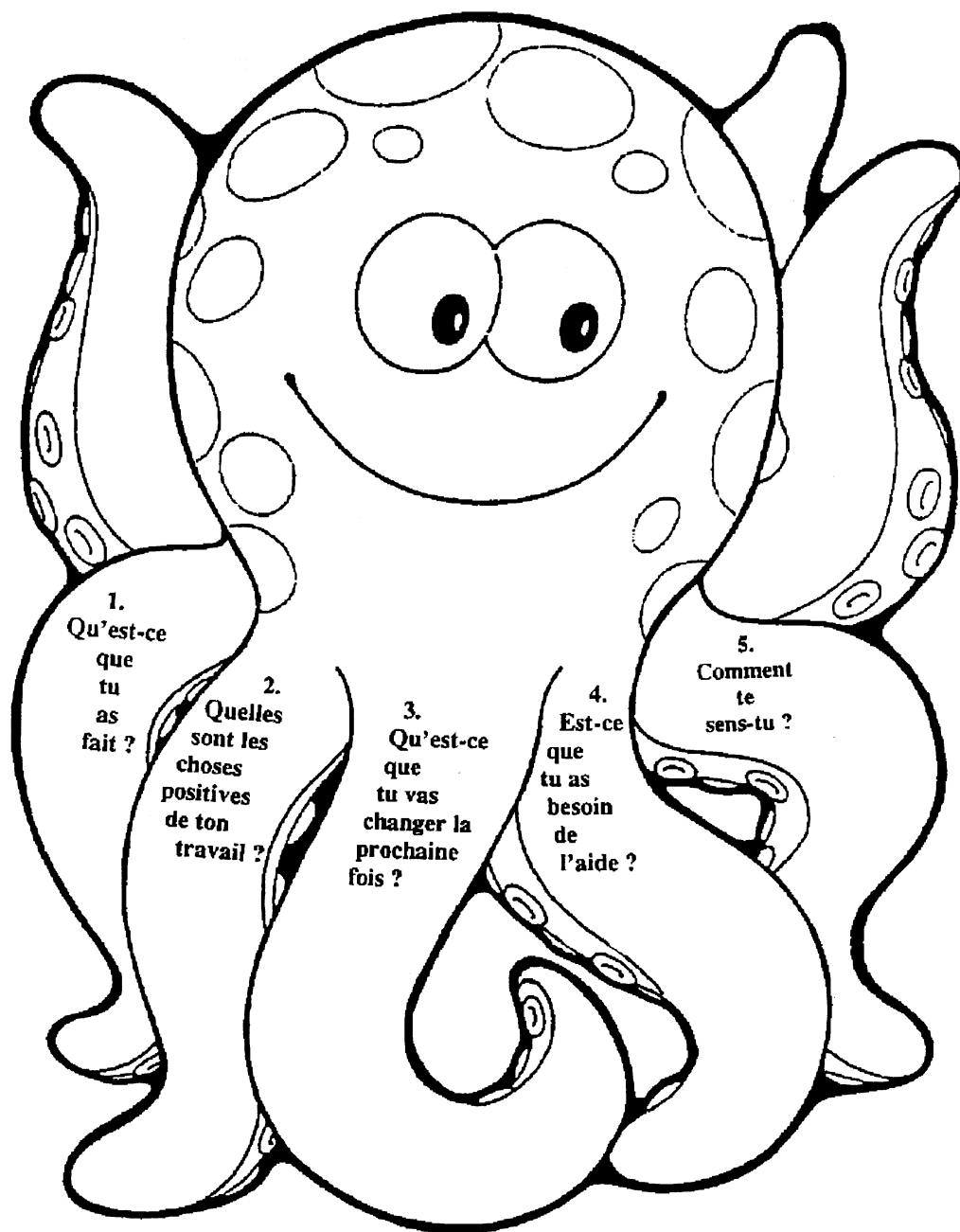
Unité Les animaux en danger

C	O	N	S	T																		
Apprentissage Coopératif	Organigrammes (représentations graphiques)	Niveaux de pensée	Stratégies d'indépendance	Tâches																		
<p>Tournez-vous vers votre partenaire et...</p> <ul style="list-style-type: none"> - nommez les animaux en danger - faites le match avec les définitions <p>Une entrevue entre les pairs avec la feuille informatique pour préparer le projet.</p> <p>Divisez la classe en groupes de 4 ou 5. Chaque personne a un rôle. Le présentateur pose des questions (comme le jeu «Jeopardy») pendant 5 minutes.</p> <p>Chaque groupe prépare une section d'un projet de recherches par exemple, le béluga</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apparence 2. logement 3. nourriture 4. caractéristique intéressante 5. problème 6. solution 	<p>La Carte de KWL</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Ce que je sais</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Ce que je veux savoir</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Ce que j'ai appris</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Le Diagramme de Venn</p> <p>Compare/Contraste</p>  <p>Le chat Le tigre</p> <p>La grille pour le brouillon du projet</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Constellation pour créer un habitat :</p> 	Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris				1	2	3				4	5	6				<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Cueillette</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les animaux en danger • Activer des connaissances • Trouver l'information 2. <u>Traitement</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Organiser l'information • Comparer / Contraster • Établir les liens 3. <u>Application</u> : <ul style="list-style-type: none"> • Créer des solutions pour protéger les animaux • Créer des habitats dans la classe • Inventer des façons à communiquer les idées aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> • penser • prendre un risque • discuter le problème avec un(e) autre élève • observer les détails • poser des questions • regarder les illustrations • trouver les congénères • consulter un dictionnaire • faire des recherches • utiliser la logique • trouver les mots importants • créer des solutions • tolérer l'ambiguïté • organiser l'information • avoir une attitude positive 	<ul style="list-style-type: none"> • collage • chansons • dessins • diagrammes • encyclopédie illustrée • graphiques • livrets • peinture murale • poèmes • projets • slogans • théâtre
Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris																				
1	2	3																				
4	5	6																				

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «L'apprentissage actif à l'élémentaire».

R	U	I	R	E
Résultats d'apprentissage	Utilisation des ressources	Intelligences Multiples	A) Réflexion B) Réinvestissement	Évaluation
<p><u>Communication</u> L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se débrouiller dans la salle de classe où le français est la langue d'usage; • poser des questions simples pour s'informer; • s'engager dans une variété d'activités interactives : <ul style="list-style-type: none"> • identifier et décrire des animaux; • participer dans des conversations, des jeux, des remue-ménages; • faire un reportage; • faire preuve de compréhension de l'idée principale d'un texte simple; • repérer des détails pertinents dans un texte simple; • réagir à un texte de façon personnelle; • produire une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle. <p><u>Culture</u> L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier les signes du bilinguisme dans notre société. <p><u>Formation langagière générale</u> L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se servir des stratégies d'apprentissage, des stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit. 	<p>Environment Canada Tél : 1-800-668-6767</p> <p>Ministère des Pêches et des Océans C.P. 500 Halifax, N.-É. B3J 2S9</p> <p>Fédération canadienne de la faune 2470 prom. Queensview Ottawa, Ontario K2B 1A2</p> <p>La Grande Ourse Moncton (librairie) Tél : 506-853-7554</p> <p>Jacquot : Baleine Baleine</p> <p><u>Technologie</u> O.N.F. (Office national du film du Canada) Bébé béluga Tél : 1-800-267-7710</p> <p>Internet <u>Cyberzoo</u> http://cyberscol.qc.ca/Mondes/Darwin/Zoo/Accueil.html</p> <p>CD-Rom <u>Les Animaux en danger</u> Centre Franco-Ontarien de ressources pédagogiques Tél : 613-747-1553</p> <p>CD-Rom <u>Le Monde sous-marin</u> CD Action Tél : 506-855-1144</p>	<p><u>Verbale - linguistique</u> livres, dialogues, discussions, écriture</p> <p><u>Logique - mathématique</u> organigrammes, recherches, statistiques, graphiques</p> <p><u>Visuelle - spatiale</u> vidéos, posters, illustrations</p> <p><u>Kinesthésique</u> bricolage, fabriquer des livres, charades</p> <p><u>Musicale - rythmique</u> la chanson, la danse, les chants</p> <p><u>Interpersonnelle</u> activités de groupe, murales, travail coopératif</p> <p><u>Intrapersonnelle</u> activités créatives, travail indépendant, autoévaluation, poèmes</p> <p><u>Naturaliste</u> recherches, collections, écologie, habitat</p>	<p>A. Réflexion Les questions de Georges</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce que tu as fait? 2. Quelles sont les choses positives de ton travail? 3. Qu'est-ce que tu vas changer la prochaine fois? 4. Est-ce que tu as besoin de l'aide? 5. Comment te sens-tu? <p>B. Réinvestissement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer une affiche pour inciter d'autres personnes à protéger les animaux. • Célébrer la journée des océans, de la terre. • Organiser le nettoyage d'un habitat. • Préparer un dépliant de suggestions pratiques pour mieux conserver l'environnement. • S'abonner à un club d'environnementalistes. <ol style="list-style-type: none"> 1. W.W.F. Tél : 1-800-26-PANDA 2. Clean Nova Scotia Foundation Tél : 902-420-3474 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>autoévaluation</u> avec les questionnaires • <u>évaluation du groupe</u> : <ol style="list-style-type: none"> 1. Nous avons réussi la tâche. 2. Nous avons travaillé sans bruit. 3. Nous avons parlé français. 4. Nous avons bien participé. 5. Nous avons utilisé les stratégies d'indépendance • <u>portfolio</u> d'élève (tâche, projet) • <u>vidéos</u> • <u>grilles</u> d'observation • <u>anecdotes</u> • <u>présentation orale</u>

Les Questions de Georges



Annexe N

Les stratégies

Stratégies de motivation

L'enseignant peut utiliser les différentes sortes d'interaction qui se présentent entre lui et les élèves pour faciliter l'apprentissage. Le niveau d'engagement de l'élève au processus d'apprentissage et le maintien d'un climat d'apprentissage positif dans la salle de classe doivent être une partie importante de sa planification.

Tiré de *Effective Strategies for Meeting Diverse Learning Needs*, Department of Education and Culture, N. S., August 1997. Traduit avec permission.

Avez-vous essayé...

- Variation du niveau et de la fréquence du feedback.** Dans les compositions, au lieu de commentaires comme «beau travail», etc. après que vous l'avez lu, écrivez un commentaire comme si il vous avait raconté l'histoire et que vous lui répondiez. Par exemple, «J'ai eu une bicyclette de volée aussi».

immédiat versus délai

- Communiquer les réussites aux parents.**

Par exemple : notes, appels téléphoniques, «heureux-grams»

- Développer des contrats avec les élèves pour les tâches à être complétées ou pour obtenir les comportements voulus**

- Récompenses tangibles et intangibles**

Par exemple : permettre à l'élève de choisir une activité préférée; une activité spéciale choisie par l'enseignant; du temps pour partager un livre seul avec l'enseignant ou le directeur; tâche spéciale ou responsabilité en classe

- Les élèves gardent leur propre graphique de progrès**

Par exemple : faits de multiplication; nouveaux livres lus; comportements voulus

- Variation de l'intensité, de la fréquence et du moment choisi pour donner de l'aide**

- Être consistant et honnête à propos de vos attentes**

- Établir des cercles d'amis ou un système de copain pour ceux qui ont besoin d'appui social, physique ou académique**

- Utiliser des membres de l'école ou de la communauté**

Les ressources

Plusieurs élèves ont de la difficulté à lire et/ou écrire; mais ceci ne devrait pas les empêcher d'avoir accès au programme d'étude. Le manuel scolaire n'est pas la seule source d'information. La multitude de ressources qui sont disponibles dans la plupart des écoles ou des communautés peuvent rencontrer plusieurs besoins d'apprentissage.

Avez-vous essayé...

Dans l'école :

ressources auditives

Par exemple : cassettes, centres d'écoute, textes enregistrés

ressources visuelles

Par exemple : vidéocassettes, photographie, rétroprojecteurs

autre technologie

Par exemple : logiciel, machines à écrire, calculatrices

différents formats d'imprimerie

Par exemple : revues, journaux, textes fabriqués par l'élève ou l'enseignant

jeux

Par exemple : commerciaux avec ou sans adaptation, fabriqué par l'enseignant, fabriqué par l'élève

objets de manipulation commerciaux

Par exemple : équipement pour faire la cuisine, blocs à base 10, préparer des collections géologiques, tuiles pour l'algèbre, instruments de musique, cartes géographiques tactiles

objets de manipulation fabriqués par l'enseignant/l'élève

ressources environnementales

Par exemple : collection de roches, plantes, bruits de la nature

Dans la communauté :

voyages

invités

interviewer personnes ressources

mentors

À considérer...

★ La ressource est-elle appropriée pour l'âge voulu

Stratégies d'organisation de la salle de classe

L'organisation de la salle de classe est plus que ranger les pupitres (même si cela est un aspect). Cette organisation implique la façon dans laquelle les élèves travaillent ensemble et avec vous pour atteindre leurs propres buts.

Avez-vous essayé...

- Groupes d'apprentissage coopératif**
- Centres d'apprentissage**
- Étude indépendante**
- Systemes de copain (1 + 1)**
- Contrats d'apprentissage**
- Cercle d'amis**
- Mentorat**
- Tutorat des pairs, ou des élèves plus âgés**
- Tâches auto-correctives**
- Différentes structures**
 - Grandeur du groupe** (classe entière, demie-classe, groupes de 4, pairs, individus)
 - Composition du groupe** (groupes d'amis, groupes selon des besoins particuliers basés le curriculum ou les comportements, groupes ayant des intérêts spécifiques, groupes d'enrichissement)

- Différents styles de leadership**
 - dirigé par l'enseignant**
 - dirigé par l'élève**
 - coopératif**

- Différents niveaux d'indépendance de l'élève**
 - l'apprentissage par découverte** (soit guidée, soit libre)
 - écrire les directives sur des cartes.** Donner des directives de façon concrète : «Place la boîte sur le pupitre et porte attention à la leçon au lieu de «s'il vous plait»
 - directives et orientation données par l'enseignant** (moins de directives à la fois)
 - interdépendance de l'élève**

Par exemple : apprentissage coopératif; l'appui des pairs
 - activités indépendantes**

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

Stratégies de présentation

L'enseignant doit décider comment les nouvelles connaissances, les habiletés, ou les comportements voulus doivent être communiqués aux élèves. Il doit examiner comment les expériences d'apprentissage sont préparées et présentées.

Les manuels de l'enseignant vous suggèrent des façons de présenter le matériel. C'est votre responsabilité d'évaluer si les stratégies proposées vont être efficaces pour rencontrer les besoins de vos élèves dans votre salle de classe; si elles ne le sont pas, c'est à vous d'y incorporer vos propres idées et modalités pour assurer que les élèves arrivent à apprendre la matière enseignée.

Avez-vous essayé...

- Les modalités par lesquelles l'enseignant peut enseigner**
 - orale** (écoute, discussion, écouter des cassettes ou des directives enregistrées)
 - écrite** (livres achetés ou fabriqués, journaux, feuilles d'activités)
 - visuelle** (images, graphiques, diagrammes, indices visuels sur textes écrits)
 - tactile** (objets de manipulation achetés ou fabriqués, équipement)
 - action** (démonstration, dramatiser)
- Les modalités par lesquelles l'élève peut répondre**
 - orale** (raconter, discuter, répondre sur cassette, dicter à un scribe)
 - écrite** (toile sémantique, phrase, paragraphe)
 - visuelle** (dessiner, créer une affiche)
 - action** (fabriquer, créer, construire, expérimenter)
- Enseigner le vocabulaire nécessaire; changer le vocabulaire utilisé**
- Changer les tâches demandées de l'apprenant**

Par exemple : réduire le niveau de lecture de la ressource

- Parler plus lentement ou plus doucement**
- Donner des directives en plusieurs étapes au lieu de les donner en entier**
- Donner plus de temps pour répondre soit oralement ou par écrit**
- Condenser ou réécrire l'information d'un texte; utiliser un résumé dicté par l'élève pour réviser un texte**
- Utiliser des organisateurs graphiques, revuer les questions à l'avance**
- Retravailler la mise en page des feuilles de travail**

Par exemple : limiter le nombre de concepts, d'items par page; fournir des feuilles de travail avec des lignes verticales
- Fournir un scribe à l'élève, un pair pour prendre des notes ou photocopier les notes de l'élève ou de l'enseignant**
- Utiliser des formules mnémoniques**

Par exemple : visualisation, acronymes (CSAP, CAYAC), phrases ridicules
- Enseigner des habiletés d'études**
- Varier les modalités d'interaction**

Par exemple : remue-méninges; débat; discussion; questionnement
- Différencier les devoirs à domicile**

- Différencier les activités et les tâches de l'élève**
- Utiliser des cartes fenêtres pour aider l'élève à concentrer sur une page ou partie d'une page**
- Varié la balance entre le développement et la pratique**

Plus de développement/moins de pratique pourrait être dont l'élève a besoin
- Varié la sorte et le montant de pratique, de renforcement**
- Varié le temps de la pratique**

Par exemple : activités plus courtes mais plus fréquentes
- Mettre en lumière l'information importante**
- Organiser les expériences d'apprentissage par thème**

Stratégies d'évaluation

Dans une évaluation sommative, on veut déterminer à quel point les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage.

Une évaluation formative est continue et aide à déterminer les forces et les besoins des élèves.

Ne pas oublier...

- * L'évaluation doit refléter les résultats d'apprentissage tels que prescrit dans le PEP ou dans le PPI de l'élève.
- * Si une méthode d'évaluation fournit l'évidence que les résultats d'apprentissage ont été atteints, cette dernière est valide.

Avez-vous essayé...

- Différentes techniques**
 - travail en projet (par groupe ou individuellement)
 - observation du rendement de l'élève, de ses comportements, son langage
 - entrevues orales, conférences
 - évaluation d'un portfolio
 - devoirs à la maison
 - auto-évaluation
 - démonstrations
 - évaluation par les pairs
- Différencier les épreuves fabriquées par l'enseignant**
 - réduire le nombre de choix multiples
 - expérimenter avec le format
 - nombre d'items par page
 - encadrer items ou pages
 - fournir des banques de mots pour les tirets à remplir
 - mettre en lumière les directives
 - donner plus de directives ou des directives orales

fournir des exemples

varier la modalité d'input

Par exemple : lire l'épreuve oralement à l'élève; enregistrer l'épreuve

varier la modalité d'output

Par exemple : varier la structure écrite (paragraphe, phrase, toile sémantique); permettre l'élève de répondre oralement; permettre à l'élève d'enregistrer sa/ses réponse(s).

varier le temps pour écrire

Par exemple : ne pas mettre de limites de temps pour les élèves qui en ont besoin; pour les élèves qui ont des troubles d'attention, diviser l'épreuve en deux ou plus sessions

varier le local

Par exemple : trouver un environnement qui est plus relaxant pour les élèves qui éprouvent du stress quand ils doivent écrire des épreuves

temps d'administration de l'épreuve

Par exemple : avant l'école, le matin, l'après-midi ou après l'école; permettre l'élève de décider s'il est prêt pour prendre le test (s'il comprend le matériel)

Commentaires anecdotales

