

2010

RÉVISÉ

Le curriculum de l'Ontario
de la 9^e à la 12^e année

Actualisation linguistique en français



appuyer chaque élève

 Ontario

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
La raison d'être du programme-cadre d'actualisation linguistique en français	3
Les écoles secondaires au XXI ^e siècle	4
L'école de langue française	4
L'approche culturelle de l'enseignement	6
Les fondements du programme-cadre d'actualisation linguistique en français	8
La place du programme-cadre d'actualisation linguistique en français dans le curriculum	9
La prestation du programme et l'accompagnement de l'élève	10
Le rôle de l'élève	14
Le rôle des parents	14
Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant	15
Le rôle de la directrice ou du directeur d'école	16
Le rôle de la communauté	17
ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS	19
Les cours offerts	19
Les domaines d'étude	22
Les attentes et les contenus d'apprentissage	23
Les tableaux de processus	26
Les textes à l'étude	31
Les connaissances linguistiques et textuelles	33
La nouvelle approche de l'enseignement de la langue	33
ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE	35
Le processus d'évaluation du rendement de l'élève	35
La grille d'évaluation du rendement	36
La communication du rendement	40
CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME	43
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans le programme d'actualisation linguistique en français	43
L'élève identifié comme étant en difficulté qui suit le programme d'actualisation linguistique en français	46

Les relations saines et le programme d'actualisation linguistique en français	49
L'équité et l'inclusion dans le programme d'actualisation linguistique en français	50
L'éducation environnementale et le programme d'actualisation linguistique en français	51
Les habiletés de la pensée et de la recherche.....	52
L'importance de l'actualité	52
La littératie et la numératie	52
Le rôle du centre de ressources dans le programme d'actualisation linguistique en français.....	54
La place des technologies dans le programme d'actualisation linguistique en français	54
La Majeure Haute Spécialisation	55
La planification de carrière.....	56
Le Passeport-compétences de l'Ontario	57
L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience.....	57
La santé et la sécurité dans le programme d'actualisation linguistique en français	58

COURS **59**

Actualisation linguistique en français 1, cours ouvert (FFAAO)	61
Actualisation linguistique en français 2, cours ouvert (FFABO).....	73
Actualisation linguistique en français 3, cours ouvert (FFACO).....	85
Actualisation linguistique en français 4, cours ouvert (FFADO)	97

ANNEXE **109**

INTRODUCTION

Le présent document *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Actualisation linguistique en français, édition révisée, 2010* est destiné aux écoles de langue française; il remplace *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année – Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français, 1999*. À compter de septembre 2010, tout le programme d'actualisation linguistique en français de la 9^e à la 12^e année sera fondé sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre.

LA RAISON D'ÊTRE DU PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) trouve sa raison d'être dans la diversité linguistique et culturelle des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Cette clientèle scolaire comprend d'une part une bonne proportion d'élèves issus de familles francophones. Leurs compétences en français reflètent leur expérience personnelle de la langue ici, en Ontario français, dans d'autres provinces canadiennes et dans les divers pays de la francophonie mondiale. Elle comprend d'autre part plusieurs élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français. Ces élèves dont le nombre varie selon les régions et les milieux doivent atteindre un niveau de compétences langagières en français suffisant afin de pouvoir suivre le programme d'études ordinaire et y réussir. Pour ce faire, il est essentiel de cibler le développement des compétences langagières de ces élèves puisque ces compétences sont la clé d'accès à l'apprentissage et aux études.

Le programme-cadre d'ALF maintient des attentes élevées et des contenus d'apprentissage rigoureux pour chaque année d'études et décrit les compétences à évaluer dans toutes les écoles de langue française de la province pour les élèves qui font l'apprentissage du français. Destiné principalement au personnel enseignant, mais aussi aux élèves et à leurs parents¹, ce programme-cadre a pour but de faciliter la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève qui doit acquérir en français les compétences langagières nécessaires pour assurer sa réussite à l'école de langue française.

1. Dans le présent document, le terme *parents* désigne aussi les tuteurs et tuteuses.

LES ÉCOLES SECONDAIRES AU XXI^e SIÈCLE

Les écoles secondaires de l'Ontario offrent à chaque élève un programme d'études varié et planifié de grande qualité. Ce programme vise la réussite de tous les élèves dans la destination de leur choix. La mise à jour du curriculum de l'Ontario, de pair avec un élargissement des options d'apprentissage offertes à l'extérieur de la salle de classe, intègre l'apprentissage des compétences essentielles pour réussir au XXI^e siècle et respecte les champs d'intérêt, les forces ainsi que les besoins de chaque élève.

L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

L'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, ce qui lui confère une vocation culturelle présumant un aménagement du contact entre la culture francophone et les élèves sur la durée de leurs études. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions, tout cela correspond sans aucun doute à la plus-value de l'apprentissage proposé.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004* définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour les élèves : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en milieu minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.
- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Dans sa planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, le personnel enseignant de l'école conçoit des interventions en aménagement linguistique qui réunissent les conditions favorables à la création d'un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et qui contrent les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves. L'école de langue française, milieu de bilinguisme additif, permet aux élèves d'acquérir d'abord de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, et de faire un apprentissage de l'anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes origines linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les

deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) comporte, entre autres, deux axes d'intervention qui ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garante de la réussite scolaire, l'acquisition de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture de langue française, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat* où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience* où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et *l'affirmation* où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

L'école de langue française doit aussi s'assurer de créer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève d'affirmer son identité comme francophone ou francophile. Les attentes génériques de même que les attentes et les contenus d'apprentissage propres à chaque matière ou discipline visent le cheminement de l'élève sur les plans personnel, interpersonnel et professionnel. En incitant l'élève à discuter de ses apprentissages et à les situer par rapport à ses émotions, ses valeurs et ses connaissances antérieures, on développe simultanément chez lui l'expression de la pensée et le courage d'exposer un point de vue et de le confronter à celui des autres avec confiance et respect. Ainsi, toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario constituent un tremplin à partir duquel l'élève peut, en perfectionnant ses compétences linguistiques, construire son identité et s'engager envers la culture francophone. En instaurant dans la salle de classe une ambiance collégiale et respectueuse des divers niveaux d'habiletés linguistiques et des différences culturelles, on contribue à rehausser l'estime de soi chez l'élève, à développer des relations individuelles et de groupe avec les personnes de culture perçue différente de la sienne et à construire une identité forte et engagée.

Finalement, les expériences vécues dans le milieu communautaire et les expériences de travail prévues dans les cours du présent document offrent d'excellentes occasions pour que l'élève s'engage dans des activités sociales, communautaires ou culturelles et consolide ses liens avec la communauté francophone de l'Ontario.

L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Afin de bien remplir son mandat, le personnel des écoles de langue française adopte une approche culturelle de l'enseignement². L'objectif de l'approche culturelle de l'enseignement est de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre de participer activement à cette culture. Cet objectif se réalise en greffant des pratiques d'animation culturelle, de pédagogie culturelle et des contenus culturels signifiants à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario pour charger de sens les apprentissages qui se font en classe et stimuler la démarche identitaire de chaque élève. Les deux attentes génériques présentées dans la section précédente mettent à l'avant-plan la spécificité culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières permet d'ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée sur la culture. Des référents culturels de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'études dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces comme la communication partagée aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, immédiat ou lointain, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

Présents dans tous les domaines d'activités, les référents culturels qui servent d'objets d'études sont sélectionnés à même l'univers familier de l'élève. Ils sont puisés dans l'actualité ou proviennent de l'observation de la vie courante, de la recherche historique ou de l'expérimentation scientifique. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone régionale, provinciale, pancanadienne ou mondiale.

L'intégration de la culture francophone dans l'enseignement

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. Pour s'acquitter de cette dimension de la tâche, les enseignantes et enseignants bénéficient d'une structure d'interventions curriculaires et pédagogiques.

Les interventions curriculaires. Ces interventions mettent l'accent, entre autres, sur la dimension culturelle des attentes génériques et des attentes se rattachant à la matière de chacun des cours du curriculum de langue française de la province et présentent des contenus d'apprentissage illustrés, quand cela s'avère pertinent, d'exemples de référents de la culture francophone régionale, provinciale, pancanadienne et mondiale.

2. Pour en savoir davantage, voir le document intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française – Cadre d'orientation et d'intervention* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Pour assurer la qualité des interventions curriculaires, le personnel enseignant tout comme les élèves doivent avoir à leur disposition des ressources pédagogiques qui reflètent le pluralisme de la culture francophone d'ici, en mettent en valeur les référents culturels et en présentent la perspective, de sorte que les élèves puissent, en situation de production ou de réception, toujours situer leurs savoirs disciplinaires dans un contexte culturel.

Les interventions pédagogiques. Ces interventions font valoir le rôle culturel majeur que jouent auprès des élèves qui fréquentent les écoles de langue française les enseignantes et enseignants ainsi que le personnel des programmes d'animation culturelle, de pédagogie culturelle et de développement communautaire. Elles expliquent en quoi la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement peut influencer positivement sur leur pratique et rehausser à la fois la qualité de l'enseignement offert aux élèves et la qualité de leurs expériences d'apprentissage.

Les pratiques pédagogiques qui font aujourd'hui leur preuve dans les classes découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique.

L'ensemble de ces pratiques, et parmi elles l'offre de choix qui donne à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas ou encore l'apprentissage par projet, permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en milieu minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle, de passeur et de médiateur culturel francophone.

Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment de manière à pouvoir lui apporter le soutien dont elle ou il a besoin pour poursuivre son apprentissage. L'évaluation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire culturels de l'élève doit se faire dans le contexte de l'évaluation de ses apprentissages dans toutes les matières du curriculum.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture de chaque élève, le personnel enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données pertinentes mettant en évidence ces trois types de savoirs.

Un programme de formation globale qui porterait sur l'approche culturelle de l'enseignement devrait réserver beaucoup de place à la réflexion et au dialogue concernant les pratiques pédagogiques et d'évaluation susceptibles de soutenir le mieux les élèves dans leur capacité à s'approprier la culture francophone.

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Le programme-cadre révisé d'actualisation linguistique en français est bâti dans son ensemble sur le programme-cadre de français de la 9^e à la 12^e année (2007), tout en modifiant certaines des attentes et certains des contenus d'apprentissage et en proposant différentes productions. De plus, il présente des suggestions et des exemples précis afin d'offrir un enseignement différencié. La différenciation au niveau des processus, des contenus et des productions permettra aux élèves bénéficiant du programme d'ALF de satisfaire aux attentes prescrites et d'acquérir ainsi les compétences nécessaires pour suivre le programme de français.

Basé sur des principes de différenciation pédagogique, le programme-cadre d'ALF propose des pistes d'enseignement afin d'appuyer l'enseignante ou l'enseignant de la classe ordinaire dans son rôle de guide pédagogique auprès de l'élève pour favoriser son apprentissage du français et lui permettre de réussir dans toutes les matières.

Le programme-cadre d'ALF confie à tout un chacun des intervenants de l'équipe-école, indépendamment de la matière enseignée, la responsabilité collective et individuelle d'amener l'élève apprenant le français à un niveau de compétences langagières élevé afin d'assurer sa réussite. La responsabilité de fournir à l'élève l'appui nécessaire est d'ailleurs clairement précisée dans *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française – Énoncé de politique et directives* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) :

« [...] le terme accompagnement signifie l'appui soutenu offert à l'élève tout au long de son cheminement scolaire afin de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences essentielles à son actualisation linguistique, sociale et culturelle [...] L'accompagnement est l'affaire de tous. S'il relève plus particulièrement des enseignantes et des enseignants, cela n'en fait pas pour autant un domaine réservé aux responsables des programmes ALE, PANA et APD, par exemple. De la maternelle à la 12^e année, tous les élèves ont besoin d'être accompagnés; seuls le type et le degré d'accompagnement varieront. » (p. 15)

L'école et son équipe déterminent en fonction des besoins particuliers des élèves les modalités d'accompagnement et d'appui nécessaires pour offrir le programme d'ALF.

L'acquisition d'une langue seconde ou additionnelle

L'apprentissage d'une langue est un long processus. Il faut environ deux ans d'exposition à la langue d'enseignement pour développer une compétence de communication de base permettant d'entretenir une conversation dans un contexte social. Une période beaucoup plus longue, de cinq à sept ans, est nécessaire pour développer les compétences cognitives et stratégiques en français qui permettent de comprendre et de manipuler des idées complexes et des notions abstraites, de réussir selon la norme dans toutes les matières à l'étude dans une école de langue française en Ontario et de satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires.

Tout élève possède une connaissance intuitive du fonctionnement de sa langue maternelle. Dans l'apprentissage d'une autre langue, tous les élèves bénéficient du bagage de connaissances acquises dans leur langue maternelle. La recherche démontre que les élèves puisent dans leur expérience personnelle, dans un premier temps, pour comprendre le

vocabulaire ainsi que les nouveaux concepts et, dans un deuxième temps, pour mettre en pratique leurs compétences langagières récemment acquises de la nouvelle langue qui leur est enseignée.

Au début de leur apprentissage du français, les élèves font beaucoup appel aux appuis paralinguistiques afin de comprendre la langue et de se faire comprendre : gestes, expressions faciales, référentiels, dessins, objets concrets, etc. Durant cette phase initiale, lorsqu'ils conversent avec un de leurs pairs ou un adulte qui parle lentement en articulant bien chaque mot, les élèves ont tendance en général à saisir plus de mots qu'ils ne sont capables d'en produire. Durant plusieurs semaines, voire quelques mois pour certains, plusieurs s'exprimeront très peu, d'autres demeureront silencieux. L'élève qui évolue dans l'ensemble de ses apprentissages scolaires tout en apprenant une langue seconde peut se fatiguer plus rapidement qu'un autre élève qui apprend dans sa langue première. Ce même élève peut paraître désintéressé en raison de l'effort mental qu'elle ou il doit fournir pour comprendre ce qui est dit. Pour tous les élèves, c'est un passage obligé et un stade tout à fait normal dans l'acquisition d'une langue seconde.

Cette phase initiale est une période critique durant laquelle l'élève doit être exposé aux rudiments de la langue seconde. Elle ou il doit apprendre rapidement, mais de manière stratégique le vocabulaire de base et les structures de phrases simples qui l'aideront à construire ses apprentissages, à développer une estime de soi, et à communiquer avec ses pairs et les adultes qui l'entourent afin de progressivement développer ses compétences langagières dans cette langue seconde. Durant cette phase initiale d'apprentissage, il faut prêter une attention particulière à l'élève qui est dans une classe ordinaire, puisqu'elle ou il pourra difficilement comprendre ce qui se dit autour de lui, ce qui risque de ralentir son acquisition de compétences langagières dans sa langue seconde.

LA PLACE DU PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS DANS LE CURRICULUM

À tout élève admis dans une école de langue française en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario, incluant l'élève qui est agréé par le comité d'admission en vertu de la *Loi sur l'éducation* et de la note Politique/Programmes n° 148 régissant l'admission à l'école de langue française en Ontario, l'école est tenue d'offrir des programmes qui répondent à ses besoins, entre autres, le programme d'actualisation linguistique en français. À ce sujet, les écoles consulteront *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française* pour renseigner les parents sur les buts, les modalités et les avantages du programme d'ALF.

Les élèves pouvant bénéficier du programme d'actualisation linguistique en français

L'élève admis à l'école de langue française et dont le français n'est pas la langue d'expression peut bénéficier du programme d'ALF si son profil de compétences langagières le justifie. Afin de pourvoir aux besoins de francisation des élèves qui ne peuvent suivre immédiatement le programme d'études ordinaire en français, l'école doit mettre en œuvre le programme d'ALF visant le développement de compétences langagières en français, en vue d'une transition complète au programme d'études ordinaire et de l'atteinte de résultats selon la norme provinciale dans toutes les matières.

Les liens avec les autres disciplines

Il existe un lien étroit entre le programme-cadre d'actualisation linguistique en français et le programme-cadre de français, puisque les attentes et les contenus d'apprentissage du programme d'ALF sont, en grande partie, tirés du programme-cadre de français (2007).

Puisque les cours d'ALF ont comme objectif l'enseignement de compétences langagières qui vont permettre à l'élève de mieux réussir dans tous ses cours, les stratégies d'acquisition de la langue utilisées en ALF devraient aussi être utilisées dans les autres matières.

Les liens avec le programme d'actualisation linguistique en français à l'élémentaire

Il est possible que certains élèves du secondaire inscrits au programme d'actualisation linguistique en français aient bénéficié du même programme à l'élémentaire. Pour faciliter la transition de ces élèves, la ou le responsable du programme d'ALF au secondaire doit assurer une continuité avec le programme de l'élémentaire. Si le profil de l'élève en apprentissage du français indique un très grand besoin, un grand besoin ou un besoin modéré de soutien, on s'assurera de lui offrir le cours d'ALF qui correspond à ses besoins. Il en sera de même pour le type et le degré d'appui dans ses autres cours.

LA PRESTATION DU PROGRAMME ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE

L'établissement du profil de compétences langagières de l'élève en français

Afin d'établir le profil de compétences langagières en français de l'élève dont cette langue n'est pas la langue première d'expression, l'école procède, lors de l'entrevue d'accueil, à la vérification de ses antécédents scolaires. Des documents tels le dossier scolaire de l'élève, ses bulletins antérieurs ou récents et son relevé de notes peuvent confirmer le niveau d'études atteint par celui-ci et donner un premier aperçu de son profil de compétences langagières en français.

Si ces premières vérifications laissent un doute quant au niveau de compétences langagières en français de l'élève, l'école administre un test diagnostique en français, tant à l'oral qu'en lecture et en écriture, afin de déterminer le niveau initial de compétences langagières de l'élève. Les résultats obtenus guideront la décision de la direction afin d'offrir à cet élève le programme dont elle ou il a besoin. (Voir le tableau de prestation du programme d'actualisation linguistique en français à la page 11.)

La prestation du programme

En considérant le profil de compétences langagières de l'élève, et si les besoins de l'élève le justifient, la direction détermine avec l'équipe-école le choix du programme, du cours et de l'appui pouvant répondre aux besoins de francisation de l'élève afin de lui permettre d'acquérir les compétences minimales nécessaires pour étudier et réussir à la norme en français et dans tous ses autres cours. L'évaluation des besoins de l'élève d'après les quatre niveaux définis ci-après aidera à déterminer le cours d'ALF (A, B, C ou D) approprié, le type et le degré d'appui dans ses autres cours ainsi que le genre d'horaire dont elle ou il aurait besoin. Le regroupement dépendra de plusieurs facteurs dont le nombre d'élèves apprenant le français à l'école, l'horaire ainsi que la disponibilité du personnel qualifié.

L'élève ayant un très grand besoin. Cet élève qui ne s'exprime pas ou s'exprime peu en français ne possède pas dans cette langue de compétences langagières suffisantes pour suivre et réussir le programme ordinaire.

Cet élève devrait suivre le cours FFAAO. Dans tous ses cours, on préconisera des approches de différenciation pédagogique et d'étayage pour appuyer sa réussite. De plus, on tentera de combler son horaire avec des cours qu'il lui sera possible de réussir en bénéficiant du type et du degré d'appui recommandés.

Si le cours FFAAO est offert dans une classe à cours combinés, l'élève devra aussi recevoir de l'appui dans le cours du programme d'ALF. Cet appui pourrait lui être offert sous différentes formes : appui d'une tutrice ou d'un tuteur en salle de classe même (mode tutoriel), le retrait partiel ou occasionnel de la classe pour recevoir de l'appui, ou toute autre forme d'appui qui permettrait à l'élève de progresser le plus efficacement possible.

L'élève ayant un grand besoin. Cet élève s'exprime dans un français de base, possède un vocabulaire limité et des structures de phrases simples. Sa connaissance restreinte du français limite ses apprentissages et entrave sa réussite dans toutes les matières du programme ordinaire.

Cet élève devrait suivre le cours FFABO. Dans tous ses cours, on préconisera des approches de différenciation pédagogique et d'étayage pour appuyer sa réussite. De plus, on tentera de combler son horaire avec des cours qu'il lui sera possible de réussir en bénéficiant du type et du degré d'appui recommandés.

Si le cours FFABO est offert dans une classe à cours combinés, l'élève devra aussi recevoir de l'appui dans le cours d'ALF. Cet appui pourrait lui être offert sous différentes formes : appui d'une tutrice ou d'un tuteur en salle de classe même (mode tutoriel), le retrait partiel ou occasionnel de la classe pour recevoir de l'appui, ou toute autre forme d'appui qui permettrait à l'élève de progresser le plus efficacement possible.

L'élève ayant un besoin modéré. Cet élève s'exprime dans un français de base et possède un niveau de français fonctionnel lui permettant de socialiser et de suivre le programme ordinaire. Pour réussir en atteignant la norme provinciale, l'élève doit cependant développer certains aspects du langage scolaire rattaché aux concepts scolaires et aux notions abstraites des matières ainsi qu'aux structures complexes de la langue.

Cet élève devrait suivre le cours FFACO ou FFADO. Le choix du cours dépendra non seulement de l'évolution du profil de compétences langagières de l'élève, mais aussi de son année d'études, de sa filière et de son itinéraire d'études. Elle ou il pourra suivre les autres cours du programme ordinaire en bénéficiant d'un appui occasionnel. Dans tous ses cours, on préconisera la différenciation pédagogique.

Si le cours FFACO ou FFADO est offert dans une classe à cours combinés, l'élève pourrait aussi avoir besoin d'appui supplémentaire dans le cours du programme d'ALF. Cet appui pourrait lui être offert sous différentes formes : l'appui d'une tutrice ou d'un tuteur en salle de classe même (mode tutoriel), le retrait partiel ou occasionnel de la classe pour recevoir de l'appui, ou toute autre forme d'appui qui permettrait à l'élève de progresser le plus efficacement possible. Le type et le degré d'appui offert à l'élève ayant un besoin

modéré de mise à niveau des compétences langagières pourraient dépendre de plusieurs facteurs dont le nombre d'élèves dans la classe, le genre des cours combinés ainsi que l'année d'études, la filière et l'itinéraire d'études de l'élève.

L'élève ayant un besoin léger. Cet élève s'exprime assez bien et possède les compétences langagières en français lui permettant de bien réussir dans toutes les matières selon la norme provinciale et même au-delà. Toutefois, elle ou il aura besoin d'appui ponctuel, en fonction de son année d'études, de sa filière et de son itinéraire d'études. Cet élève suivra le programme ordinaire de français. Dans tous ses cours, on préconisera la différenciation pédagogique.

La transition au cours de français

L'apprentissage d'une langue étant un processus cumulatif qui se développe grâce à l'interaction sociale et à un enseignement ciblé et stratégique, il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève parle français avec l'aisance de celle ou celui dont c'est la langue première. L'apprentissage du français est un long processus, surtout en milieu minoritaire où, pour un certain nombre d'élèves, le français n'est utilisé qu'en contexte scolaire. Indépendamment du type et du degré d'appui (ou des programmes et services) qui sont mis à la disposition de l'élève qui fait l'apprentissage du français, les responsables du programme d'ALF collaboreront avec le personnel enseignant du programme d'études ordinaire afin de planifier et d'organiser des activités d'apprentissage permettant l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dont l'élève aura besoin pour suivre ultimement le cours de français ordinaire.

Lorsque l'élève aura réussi un cours en ALF, la direction, en consultation avec le personnel enseignant approprié, l'élève et ses parents ou l'élève adulte, déterminera la prochaine étape. L'élève pourra suivre le prochain cours d'ALF ou un cours de français. La direction devra tenir compte du niveau de réussite de l'élève, de son année et niveau d'études, de son profil continu d'acquisition de compétences langagières, de sa filière et de son itinéraire d'études. On devra aussi déterminer le type et le degré d'appui que l'élève doit recevoir dans tous ses cours, particulièrement pendant cette période de transition.

L'équipe-école s'assurera de bien documenter d'année en année les progrès de l'élève dans son acquisition de compétences langagières en français.

La participation au testing provincial, national et international

L'élève qui fait l'apprentissage du français pourra faire le test provincial de mathématiques quand elle ou il aura atteint le niveau de compétences langagières requis en français pour participer au test. Il en sera de même pour les tests nationaux et internationaux.

Le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) est une composante essentielle à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario. L'élève en apprentissage du français qui suit le cours FFACO devrait être en mesure de réussir le TPCL. La direction, en consultation avec l'élève et ses parents ou avec l'élève adulte ainsi qu'avec le personnel enseignant approprié, peut reporter un test provincial selon les modalités indiquées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (Voir L'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario, à la page 20.)

LE RÔLE DE L'ÉLÈVE

L'élève qui fait l'apprentissage du français fait face à un défi de taille, car il lui faut apprendre la langue pour réussir dans les autres matières du curriculum.

Il ne suffit pas à l'élève de faire tous les efforts nécessaires pour apprendre cette nouvelle langue et la culture qu'elle véhicule, il lui faut aussi reconnaître que la maîtrise d'une langue seconde est un processus de longue haleine qui peut s'échelonner sur plusieurs années.

Pour réussir, ces élèves devront compter sur l'attention et l'encouragement du personnel enseignant, et dans certains cas, sur un soutien supplémentaire. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en assumer la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout élève.

La maîtrise des connaissances et des habiletés propres au programme d'actualisation linguistique en français requiert de la part de l'élève un engagement sincère. L'élève devrait saisir toutes les occasions possibles en dehors de la classe pour s'exprimer en français.

L'exposition à une nouvelle culture ainsi que la maîtrise de la langue française contribuent au développement de la construction identitaire de l'élève apprenant le français. Il importe donc d'amener l'élève à réaliser que la culture comporte de nombreux aspects qui concourent tous à enrichir son identité et, qu'à cet égard, il lui appartient d'assumer une part de responsabilité.

LE RÔLE DES PARENTS

En choisissant d'inscrire leur enfant à l'école de langue française, les parents de foyers exogames expriment non seulement le désir de lui transmettre en héritage la langue française et la culture qui s'y rattache, mais affirment aussi leur conviction dans la valeur d'une éducation en français pour leur enfant. Leur rôle s'articule principalement autour des axes suivants : connaître le curriculum, accompagner leur enfant dans son apprentissage, faire du foyer un milieu d'apprentissage et un lieu d'épanouissement culturel.

Connaître le curriculum. L'élève fournit généralement un meilleur rendement scolaire lorsque ses parents s'intéressent à ses études. En se familiarisant avec le programme-cadre d'actualisation linguistique en français, les parents sauront quelles connaissances et habiletés leur enfant doit acquérir. Ils pourront mieux suivre ses progrès scolaires et en discuter en connaissance de cause. En outre, ils pourront mieux comprendre les compétences décrites dans son bulletin scolaire et collaborer plus étroitement avec l'enseignante ou l'enseignant pour améliorer son rendement scolaire.

Accompagner leur enfant dans son apprentissage. Les parents peuvent manifester leur intérêt pour l'apprentissage du français de leur enfant de bien des façons, par exemple, l'inviter à parler de sa journée à l'école, l'inciter à nommer les sentiments qui l'animent dans l'apprentissage de sa langue seconde ou additionnelle, lui fournir des modèles issus de la francophonie aussi souvent que possible, l'encourager à faire ses devoirs, faire valoir l'importance qu'ils accordent au bilinguisme, assister aux réunions de parents et s'assurer que l'enfant dispose d'un endroit à la maison pour effectuer ses travaux et de ressources appropriées en langue française.

Puisque tous les apprentissages de leur enfant se font en français, il est d'autant plus important que les parents soutiennent les efforts que fait leur enfant pour apprendre, s'exprimer et réussir en français et qu'ils valorisent l'acquisition de bonnes compétences langagières en français. Par exemple, ils peuvent favoriser chez leur enfant l'emploi d'une variété de termes et d'expressions en français, établir des liens entre les mots qui sont de même nature entre le français et leur langue de communication, ainsi que comparer les différences et les ressemblances entre les expressions idiomatiques dans une langue et dans l'autre. Les parents peuvent inciter leur enfant à lire en français, à écouter des chansons en français, à regarder des émissions de télévision en français, à naviguer sur des sites Web francophones, à s'intéresser à la francophonie canadienne et mondiale et à participer à diverses activités dans la communauté francophone.

De plus, en travaillant étroitement avec le personnel enseignant, les parents favoriseront l'apprentissage de leur enfant, l'aideront à développer une image de soi positive et lui permettront de développer un sentiment d'appartenance à la communauté et à la culture francophones.

Faire du foyer un milieu d'apprentissage. Les parents peuvent prendre l'habitude de s'adonner avec leur enfant à des activités en français qui élargiront progressivement ses horizons, enrichiront sa compréhension du monde qui l'entoure et développeront son esprit critique. Il peut s'agir de discuter de questions d'actualité dans un bulletin de nouvelles télévisé ou dans l'éditorial du journal régional, de lui proposer un roman à lire, d'écouter une variété de chansons, ou de l'inviter à un débat public ou une conférence sur un sujet qui l'intéresse.

Le foyer fournit à l'enfant la chance de se familiariser avec le milieu francophone. En s'intéressant d'abord aux activités reliées à la classe, à l'école et à la communauté, les parents peuvent ensuite établir des liens entre l'apprentissage scolaire et les activités sociales et l'actualité. L'intérêt manifesté par ses parents encourage l'élève à avoir une attitude positive à l'égard de son apprentissage et à en voir la valeur ajoutée. En discutant des sujets liés au programme d'ALF avec leur enfant, les parents auront par ailleurs l'occasion d'apprendre davantage sur les approches privilégiées et utilisées en salle de classe.

Faire du foyer un lieu d'épanouissement culturel. L'appui des parents est essentiel pour favoriser chez leur enfant l'élargissement de sa propre identité en embrassant la culture francophone et sa langue. Parler français à la maison, prévoir des activités culturelles et récréatives en français, offrir à leur enfant des ressources de la francophonie canadienne et mondiale renforcent le travail éducatif fait à l'école de langue française et permettent à l'enfant de mieux y réussir et de s'identifier à la culture d'expression française, et ce, dans toute la diversité des manifestations de cette culture.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, qui consiste à appuyer chaque élève dans sa réussite, s'articule autour de trois axes : créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève, proposer des activités pertinentes pour l'élève et faire de l'aménagement linguistique en français une priorité.

Créer un milieu d'apprentissage convivial pour l'élève. L'enseignante ou l'enseignant a pour tâche d'élaborer une gamme de stratégies d'enseignement et d'évaluations fondées sur une pédagogie éprouvée. Il lui faut concevoir ou adapter des stratégies qui tiennent compte du niveau de préparation, des champs d'intérêt et des préférences de l'élève en matière d'apprentissage ainsi que de son profil langagier. Ces stratégies devraient donc insuffler à chaque élève le désir d'apprendre et l'inciter à donner son plein rendement. La différenciation pédagogique permet d'ajuster les stratégies pédagogiques en plaçant l'élève au cœur de son apprentissage. Dans le cas du programme d'actualisation linguistique en français, la différenciation pédagogique et les stratégies favorisant l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle devraient être privilégiées.

Proposer des activités pertinentes pour l'élève. Il incombe à l'enseignante ou l'enseignant de saisir toutes les occasions de tisser des liens entre la langue et l'apprentissage, et de concevoir des activités fondées sur l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle afin de placer l'élève dans une situation d'apprentissage actif. En misant sur le vécu de l'élève et sur la communication orale, l'enseignante ou l'enseignant permettra à l'élève de développer ses compétences langagières. Il importe de fournir à l'élève de nombreuses occasions de mettre en pratique les apprentissages faits en français et de parfaire son vocabulaire lui permettant ainsi de développer une certaine facilité à s'exprimer en français tout en bâtissant une sécurité linguistique.

Faire de l'aménagement linguistique en français une priorité. La qualité de la langue utilisée est garante de la qualité des apprentissages. Il est donc primordial d'accorder la plus grande importance à la qualité de la communication orale et écrite en classe, quelle que soit l'activité d'apprentissage. Il ne s'agit pas de tout corriger et encore moins de culpabiliser l'élève, mais de l'encadrer dans sa prise de parole en situation d'échange. On l'aidera ainsi à développer ses capacités d'expression et à se familiariser avec les techniques de présentation orale et le processus de production écrite. Il faut offrir à l'élève un environnement linguistique cohérent où tout contribue à enrichir ses compétences en français. En outre, il est essentiel que l'élève dispose de diverses ressources d'apprentissage en français et de nombreuses occasions de parfaire ses compétences langagières dans des contextes variés.

LE RÔLE DE LA DIRECTRICE OU DU DIRECTEUR D'ÉCOLE

De concert avec tous les intervenants, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure expérience scolaire possible à l'élève qui fait l'apprentissage du français et lui donner les moyens de connaître le succès et d'assumer ses responsabilités sur le plan personnel, civique et professionnel. Il incombe à la directrice ou au directeur d'école de veiller à la mise en œuvre du programme-cadre d'actualisation linguistique en français dans sa totalité et dans le respect des différents styles d'apprentissage des élèves et, pour ce faire, de s'assurer que les élèves et le personnel enseignant disposent des ressources nécessaires, y compris le perfectionnement professionnel, pour favoriser l'excellence de l'enseignement.

La directrice ou le directeur d'école doit valoriser et favoriser l'apprentissage sous toutes ses formes, à l'école comme dans le milieu communautaire. Il lui appartient aussi de concevoir des mesures pour appuyer l'épanouissement d'une culture d'expression française, en conformité avec la politique d'aménagement linguistique du conseil scolaire. À cet égard,

la directrice ou le directeur d'école travaille en collaboration avec divers intervenants pour créer une communauté apprenante, laquelle constituera un milieu communautaire où il fait bon vivre et apprendre en français.

Il incombe à la directrice ou au directeur d'appuyer le personnel enseignant dans l'évaluation des besoins linguistiques des élèves apprenant le français. Elle ou il doit aussi s'assurer que le programme et le mode de prestation qui répondent au besoin de l'élève selon le profil établi lui sont offerts. Dans le cas d'un élève qui a besoin d'appui pour mettre à niveau ses compétences langagières, la directrice ou le directeur doit s'assurer que tout le personnel qui lui enseigne ou qui intervient auprès de lui est renseigné sur le profil de compétences langagières en français de cet élève et lui fournit l'appui nécessaire. Dans cette optique, la directrice ou le directeur d'école doit mettre en œuvre les lignes directrices de la politique d'admission, d'accueil et d'accompagnement de son conseil.

La directrice ou le directeur d'école a la responsabilité de s'assurer que l'élève qui a un plan d'enseignement individualisé (PEI) et qui suit le programme d'actualisation linguistique en français obtient les adaptations et les changements décrits dans son PEI. Il lui incombe aussi de voir à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi du PEI.

LE RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ

L'établissement de partenariats avec le milieu communautaire francophone, des associations ou organismes à vocation culturelle francophone, des entreprises locales ainsi que des services municipaux et régionaux de loisirs peut accroître considérablement les ressources favorisant l'élargissement de l'espace francophone, autant à l'échelon d'une école qu'au niveau d'un conseil scolaire. En plus d'enrichir l'expérience éducative des élèves et toute la vie culturelle de la communauté, ces partenariats démontrent la pertinence de la langue française dans un monde de modernité et à l'ère de la mondialisation.

À cet égard, les conseils scolaires et les écoles peuvent jouer un rôle dans la coordination du déploiement des efforts avec les partenaires communautaires. Ils peuvent s'assurer la participation d'artistes et de bénévoles de la communauté pour soutenir l'enseignement du français en tant que langue seconde ou additionnelle et la transmission de la culture qu'elle véhicule. Ces gens deviennent alors des modèles accessibles et authentiques. Les partenaires communautaires peuvent être associés à des événements écologiques, muséologiques, culturels et scientifiques se déroulant à l'école et contribuer à l'animation de visites éducatives. Les conseils scolaires peuvent collaborer avec les leaders des programmes communautaires existants destinés aux jeunes, y compris des programmes offerts dans les bibliothèques publiques, les camps d'été et les centres communautaires. Les centres culturels, les galeries d'art, les théâtres, les musées et les salles de spectacle constituent des milieux riches pour les visites et l'exploration de la communauté locale et de ses ressources.

ORGANISATION DU PROGRAMME-CADRE D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

LES COURS OFFERTS

Le programme-cadre d'actualisation linguistique en français s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement. Il lui permet d'acquérir les compétences langagières indispensables à la poursuite de ses études et d'enrichir son répertoire linguistique. De plus, le programme favorise le développement d'une attitude positive envers l'utilisation du français.

Le programme-cadre d'actualisation linguistique en français comprend quatre cours d'actualisation linguistique en français, qui ont pour objectif de permettre à l'élève qui fait l'apprentissage du français de parfaire ses compétences langagières pour pouvoir poursuivre ses études dans le programme ordinaire de français peu importe son itinéraire. Les cours d'ALF sont des cours ouverts conçus en fonction du niveau de maîtrise des connaissances et des compétences langagières et non en fonction de l'année d'études.

Le tableau ci-dessous indique, pour chaque cours d'actualisation linguistique en français, le niveau, le type, le code, le cours préalable et le nombre de crédits correspondant.

Cours d'actualisation linguistique en français

Niveau	Cours	Type	Code	Crédit	Cours préalable
1	ALF	Ouvert	FFAAO	1	Aucun
2	ALF	Ouvert	FFABO	1	FFAAO ou l'équivalent*
3	ALF	Ouvert	FFACO	1	FFABO ou l'équivalent*
4	ALF	Ouvert	FFADO	1	FFACO ou l'équivalent*

* On peut considérer comme « équivalent » un programme d'études que l'élève a suivi dans une autre province ou un autre pays. On peut aussi avoir déterminé cette équivalence au moyen d'une évaluation du niveau de compétence atteint par l'élève.

Chacun de ces cours vaut un crédit, car ce sont des cours d'une durée minimale de 110 heures. Toutefois, en raison de la particularité du programme-cadre d'ALF, certains élèves pourraient progresser rapidement et répondre aux attentes d'un cours d'ALF bien avant la fin du cours. Si ces élèves peuvent répondre aux attentes de deux cours d'ALF (p. ex., FFAAO et FFABO) dans une période de 110 heures, on pourra rajuster leur programme en conséquence. Cependant, l'élève n'obtiendra qu'un seul crédit, qui lui sera accordé pour le niveau le plus avancé. Par exemple, si l'élève suit un cours d'ALF qui regroupe les attentes des cours FFAAO et FFABO, elle ou il obtiendra un crédit pour le cours FFABO.

Il reviendra à la direction de l'école d'autoriser le regroupement des attentes de deux cours d'ALF dans un seul cours. Cette décision ne pourra être prise qu'avec l'accord des parents ou de l'élève adulte.

L'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario

En ce qui concerne la langue d'enseignement, l'élève doit accumuler quatre crédits de français, soit un par année d'études, pour obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). L'élève peut utiliser un maximum de trois crédits d'ALF au titre des quatre crédits de français requis pour l'obtention du diplôme. Le quatrième crédit obligatoire en français doit provenir d'un des cours de français de 12^e année, qui sont admis à cette fin. Tout crédit d'ALF non utilisé comme crédit obligatoire peut compter comme crédit optionnel.

Tous les élèves doivent également satisfaire à l'exigence en matière de compétences linguistiques pour obtenir leur diplôme. À cette fin, le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) est effectué en 10^e année. Ce test peut être reporté pour les élèves du programme d'ALF. Afin de connaître les modalités régissant le report du TPCL, on consultera la note Politique/Programmes n° 127, *Condition d'obtention du diplôme en matière de compétences linguistiques dans les écoles secondaires* du 7 août 2009. On remarquera que la note Politique/Programmes n° 127 établit également les conditions d'admissibilité au Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) ainsi qu'au processus décisionnel qui permettent à l'élève, dans certains cas, de satisfaire à l'exigence en matière de compétences linguistiques.

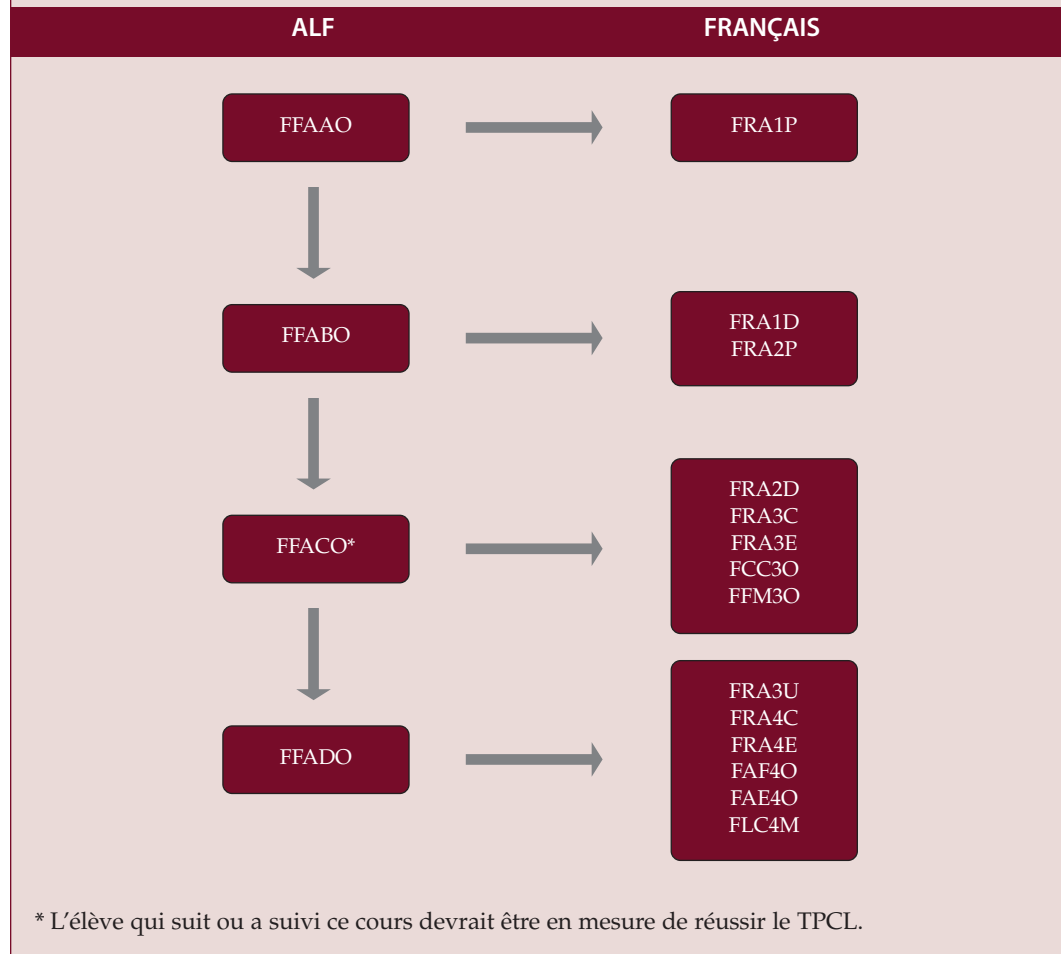
On s'attend à ce que l'élève qui suit le programme d'ALF puisse réussir le TPCL après avoir réussi le cours FFACO.

La transition au programme de français

Le tableau suivant propose un cheminement possible pour la transition de l'élève qui fait l'apprentissage du français vers le programme de français. Le niveau de compétences langagières maîtrisées par l'élève augmente progressivement d'un cours d'actualisation linguistique en français à l'autre. Cela permet à l'élève qui apprend le français de suivre divers cours de français selon son niveau de réussite, la facilité et la rapidité avec lesquelles elle ou il complète le cours et son profil de compétences langagières. Les cours d'ALF ont été conçus pour permettre à l'élève de poursuivre divers itinéraires dans le programme d'études ordinaire.

Transition vers le programme de français

Le modèle de transition qui suit démontre, à titre de suggestion, le cheminement pour l'élève qui réussit un cours du programme d'actualisation linguistique en français.



L'octroi des demi-crédits

Les cours d'actualisation linguistique en français décrits dans le présent document ont été conçus comme des cours donnant droit à un plein crédit. Toutefois, on pourra offrir ces cours sous forme de demi-cours valant chacun un demi-crédit. Les demi-cours exigent un minimum de cinquante-cinq (55) heures d'enseignement et doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Les deux demi-cours élaborés à partir d'un cours donnant droit à un plein crédit doivent ensemble inclure toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du cours d'où ils sont tirés. Les attentes et les contenus d'apprentissage doivent être répartis entre les deux demi-cours de la meilleure façon possible pour permettre à l'élève d'acquérir les connaissances et les habiletés dans le temps alloué.
- Un cours préalable à un autre cours au palier secondaire peut aussi être offert sous forme de deux demi-cours. Cependant, l'élève doit réussir les deux demi-cours pour obtenir ce préalable. L'élève n'a pas à suivre les deux demi-cours si le cours original ne constitue pas un préalable à un cours qu'elle ou il a l'intention de suivre.
- Le titre de chaque demi-cours doit préciser *Partie 1* ou *Partie 2*, selon le cas. La reconnaissance d'un demi-crédit (0,5) sera inscrite dans la colonne de la valeur en crédits du bulletin scolaire et du relevé de notes de l'Ontario.

LES DOMAINES D'ÉTUDE

Dans les quatre cours d'actualisation linguistique en français, la matière est répartie en trois domaines : Communication orale, Lecture et Écriture. Ces domaines ne s'enseignent pas de façon isolée; ils se renforcent et se complètent pour permettre à l'élève de respecter toutes les attentes du cours d'actualisation linguistique en français.

Communication orale. L'élève a besoin de nombreuses occasions d'échanger avec les autres pour comprendre le fonctionnement d'une communication orale (p. ex., conversation, discussion, travail d'équipe, jeu de rôle, présentation orale). Pour bien communiquer, il lui faut aussi apprendre à écouter et s'efforcer de comprendre ce qui est dit.

En s'exerçant à verbaliser sa pensée, l'élève qui fait l'apprentissage du français acquiert progressivement de l'aisance et parvient à s'exprimer avec plus de clarté et d'assurance. L'expression orale lui permet d'explorer ses propres idées, de les cerner, de les organiser et de les communiquer aux autres.

Le programme de communication orale doit donner à l'élève l'occasion de s'exprimer sur tout ce qui peut l'intéresser ou lui être utile. Le curriculum de l'Ontario permet de proposer de multiples thèmes et sujets d'intérêt (p. ex., situation des autochtones, protection de l'environnement) tout désignés pour nourrir la réflexion et le dialogue dans les classes.

Dans ce domaine, comme en lecture et en écriture, l'étude des médias est intégrée. L'élève pourra notamment discuter du contenu de productions médiatiques, concevoir des produits médiatiques et en assurer la diffusion. De même, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font partie intégrante du programme d'études de l'élève qui les utilisera à des fins de recherche et pour élaborer, réaliser et diffuser ses projets d'apprentissage.

Lecture. La lecture est un processus de construction du sens d'un texte. L'apprentissage mise sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettront à l'élève qui fait l'apprentissage du français de devenir attentif et compétent en lecture. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées, les assimiler et les utiliser dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et ouvre de nouveaux horizons. Enrichie par la lecture, la pensée devient claire, précise, créative et critique. À mesure que son vocabulaire augmente, l'élève peut de mieux en mieux exprimer sa pensée, nuancer ses propos et saisir les messages des autres.

Par ailleurs, lire renforce les compétences en écriture et en communication orale. Les activités de lecture sont conçues non seulement pour montrer à l'élève la nécessité de savoir lire, mais aussi pour lui donner le goût de lire. Pour ce faire, il est essentiel d'offrir un programme équilibré qui appuie l'enseignement dans toutes les matières et qui permet à l'élève de découvrir ce qui l'attire et de se découvrir. Les ressources conçues et diffusées par les médias de langue française de l'Ontario et de toute la francophonie doivent occuper une place dominante dans ce programme (p. ex., journal local ou régional; magazine littéraire, sportif ou scientifique; recueil de contes ou de chansons; série de bandes dessinées). Ces produits motivent l'élève, car ils reflètent la langue d'aujourd'hui et leur contenu est signifiant.

Écriture. L'apprentissage de l'écriture ne se fait pas spontanément; c'est une entreprise de longue haleine faisant appel à une démarche rigoureuse dont l'envergure varie selon l'âge de l'élève, ses compétences langagières, le type de texte et la situation d'écriture. L'enseignante ou l'enseignant peut explorer des thèmes d'écriture sans nécessairement franchir toutes les étapes du processus d'écriture. Il lui est ainsi possible de travailler l'étape de la planification et de viser la rédaction d'une ébauche si son intention est d'amener l'élève à saisir l'importance de choisir des outils adéquats pour conceptualiser, classer et organiser l'information ou ses idées (p. ex., constellation, tableau, plan, schéma). En FFAAO et FFABO particulièrement, lors d'activités d'écriture, l'accent doit être mis autant sur l'organisation de la pensée que sur les connaissances linguistiques. Les notions grammaticales et syntaxiques devraient être présentées autant que possible en contexte.

L'acte d'écriture et la maîtrise du processus d'écriture doivent se vivre au quotidien avec l'encadrement de l'enseignante ou l'enseignant. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) devraient être exploitées en classe pour favoriser l'écriture, car leur utilisation est un facteur de motivation pour les élèves. Il est important que le personnel enseignant veille à ce que les élèves apprennent à utiliser ces outils de manière efficace et sécuritaire en expliquant les principales fonctions des logiciels de traitement de texte, de recherche et de création ainsi que des correcteurs orthographiques, grammaticaux et syntaxiques, et en explicitant les caractéristiques des différents types de communication électronique offerts sur Internet (p. ex., courriel, blogue). Pour l'élève qui fait l'apprentissage du français, ces ressources et ces outils peuvent contribuer considérablement à son progrès et à son succès.

LES ATTENTES ET LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les attentes et les contenus d'apprentissage de chaque cours décrivent les connaissances et les habiletés que l'élève doit démontrer dans son travail de classe, dans ses recherches ainsi que lors de travaux, d'examens ou de toute autre activité servant à évaluer son rendement. Le schéma de la page 24 propose une page type qui illustre la présentation des cours et en décrit les principaux éléments.

À chaque domaine d'étude correspondent des attentes et des contenus d'apprentissage.

- Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque cours. Les attentes sont identifiées par une lettre et un chiffre (p. ex., B1 pour désigner la première attente du domaine d'étude B. Lecture).
- Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont groupés sous une même rubrique et numérotés (p. ex., B1.1 pour désigner le premier contenu d'apprentissage se rapportant à l'attente 1 du domaine d'étude B. Lecture).

Les contenus d'apprentissage sont répartis en plusieurs rubriques qui portent chacune sur des aspects particuliers des connaissances et des habiletés mentionnées dans les attentes. Cette répartition pourra aider le personnel enseignant à planifier les activités d'apprentissage. Cependant, le fait d'organiser les cours selon des domaines d'étude et des rubriques ne signifie pas que les attentes et les contenus d'apprentissage d'un domaine ou d'une rubrique doivent être abordés séparément. Au contraire, le personnel

Le programme-cadre d'actualisation linguistique en français est constitué de trois *domaines* identifiés par les lettres A, B et C.

Les *attentes* décrivent en termes généraux les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de l'année. Chaque attente est identifiée par une lettre et un chiffre (p. ex., B3 désigne la troisième attente du domaine d'étude B).

JRS OUVERT

B. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** interpréter une variété de textes littéraires simples et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B2.** analyser une variété de textes simples de manière critique pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- B3.** réinvestir en lecture les apprentissages réalisés en communication orale, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Les contenus d'apprentissage se rattachant à une même attente sont regroupés sous une *rubrique* (p. ex., la rubrique « B1. Interprétation » se rattache à l'attente B1).

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Interprétation

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant ajuste le niveau de langue écrite pour que les élèves comprennent ses directives et ses interventions (p. ex., choisir des structures de base).
- L'enseignante ou l'enseignant choisit des textes un peu plus complexes que le niveau autonome ou de compréhension orale de l'élève.

B1.1 recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus de lecture à la page 20.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un modèle de processus de lecture en affichant le tableau du processus de lecture et en s'y référant.

B1.2 relever dans les textes à l'étude l'information exprimée de façon explicite (p. ex., renseignements dans un article de revue) et implicite (p. ex., atmosphère créée dans une chanson).

B1.3 relever des référents culturels (p. ex., auteur, artiste, personnalité, symboles francophones et autochtones) dans les textes étudiés pour se donner des repères culturels.

B1.4 établir un parallèle entre ses champs d'intérêt et ses connaissances d'une part et les thèmes des textes lus d'autre part (p. ex., caractéristiques des personnes de son entourage et celles des personnages dans les textes).

B1.5 établir des liens entre son appartenance à une communauté francophone et les aspects culturels qui en découlent (p. ex., aspects positifs de l'acquisition d'une langue additionnelle).

B1.6 relever dans les textes à l'étude des traits de la francophonie ontarienne, nationale ou internationale (p. ex., éléments culturels des populations d'expression française).

Plusieurs contenus d'apprentissage proposent des *exemples* entre parenthèses et en italique. Ces exemples ne doivent pas être considérés comme des listes exhaustives ou obligatoires.

Les *pistes d'enseignement* proposent des interventions pédagogiques auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut recourir pour optimiser l'apprentissage de l'élève.

Les *contenus d'apprentissage* décrivent en détail les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes. Ils sont identifiés par une lettre et deux chiffres (p. ex., B1.4 désigne le quatrième contenu d'apprentissage se rapportant à la première attente du domaine d'étude B).

que en français

LE CURRICULUM DE L'ONTARIO, DE LA 9^e À LA 12^e ANNÉE

enseignant devrait intégrer des attentes et des contenus d'apprentissage de divers domaines d'étude et rubriques lorsque cela s'applique.

Le tableau ci-dessous illustre les domaines d'étude avec leurs rubriques respectives pour tous les cours en actualisation linguistique en français.

	Communication orale	Lecture	Écriture
Rubriques	Communication orale spontanée Interprétation Communication orale préparée Réinvestissement	Interprétation Analyse/Littérature critique Réinvestissement	Production de textes Amélioration de textes Réinvestissement

Les exemples et les pistes d'enseignement

Bon nombre de contenus d'apprentissage proposent à titre indicatif des exemples entre parenthèses et en italique. Ces exemples illustrent la nature ou le type des connaissances ou des habiletés précisées dans les contenus d'apprentissage, de même que le degré de complexité visé. Les enseignantes et enseignants peuvent s'en inspirer, choisir d'utiliser des exemples adaptés à leurs élèves ou encore, élaborer leur propre stratégie en adoptant un niveau de complexité similaire. Quelles que soient les méthodes utilisées pour mettre en œuvre les exigences énoncées dans les contenus d'apprentissage, elles doivent, autant que possible, être inclusives et tenir compte de la diversité au sein de la classe.

Le programme d'actualisation linguistique en français offre aussi des pistes d'enseignement afin d'appuyer l'enseignante ou l'enseignant. Ces pistes proposent des interventions pédagogiques auxquelles l'enseignante ou l'enseignant peut recourir pour optimiser l'apprentissage de l'élève.

LES TABLEAUX DE PROCESSUS

Les tableaux des processus de communication orale, de lecture et d'écriture sont présentés succinctement ci-après. Chacun de ces processus fait l'objet d'un contenu d'apprentissage intégré dans le domaine d'étude approprié, de manière à ne pas présenter chacun des éléments des processus comme des contenus individuels. Chaque tableau présente des étapes et des stratégies, et pour le programme d'actualisation linguistique en français, une lettre est assignée à chaque stratégie pour chacun des quatre cours. La lettre 'S' (survol) indique une stratégie à survoler sans enseignement explicite. La lettre 'E' (enseignement explicite) indique que l'enseignante ou l'enseignant devra enseigner de manière explicite cette stratégie. La lettre 'R' (réinvestissement) indique que suite à un enseignement explicite, l'élève devrait être en mesure de réinvestir cette stratégie.

Processus de communication orale. Le processus de communication orale diffère selon qu'on est en situation d'interprétation ou en situation de présentation, mais dans les deux cas il comporte trois étapes : la préparation, la compréhension ou l'expression, et la réaction.

Processus de communication orale en situation d'interprétation

Légende : S – survol, E – enseignement explicite, R – réinvestissement

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Préparation	• préciser la tâche en analysant la consigne (<i>p. ex., identifier les mots clés, comprendre le sens du verbe, demander des renseignements supplémentaires</i>);	E	E	R	R
	• faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet;	S	E	E	R
	• utiliser une variété de stratégies pour anticiper le contenu d'une communication orale (<i>p. ex., anticiper le ton d'une pièce de théâtre à partir du décor, se faire une idée du sujet d'un documentaire en visionnant les premières images</i>).	S	S	E	R
Compréhension	• dégager les éléments de la situation de communication (<i>p. ex., émetteur, destinataire, intention, message, contexte</i>);	E	E	R	R
	• relever l'information exprimée de façon explicite dans une communication orale (<i>p. ex., noter les idées importantes dans un bulletin de nouvelles</i>);	S	E	E	R
	• dégager l'information exprimée de façon implicite (<i>p. ex., inférer, à partir d'indices de temps, l'époque où se déroule un court métrage</i>);	S	E	E	E
	• analyser des communications orales variées en fonction :				
	– des procédés de mise en relief (<i>p. ex., changement de débit ou de volume, mimique, phrase exclamative ou interrogative</i>);	S	S	E	E
	– de la structure (<i>p. ex., schéma narratif, ordre de présentation des arguments</i>);	E	E	R	R
	– des modalités d'enchaînement et de progression des propos (<i>p. ex., transitions, organisateurs textuels, marqueurs de relation, temps verbaux, reprise de l'information, techniques cinématographiques</i>);	E	E	R	R
– des modalités d'énonciation (<i>p. ex., ton, point de vue, registre de langue</i>).	S	S	E	E	

suite >

> suite

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Réaction	Retour sur le message écouté <ul style="list-style-type: none"> clarifier sa compréhension à l'aide de questions, de reformulations ou de commentaires explicites; reconnaître les effets que les propos entendus provoquent chez soi (p. ex., être sensible aux émotions et aux impressions ressenties, être attentif à la manière dont les propos ont été formulés et au registre de langue utilisé); se situer par rapport aux propos entendus (p. ex., comparer sa compréhension et son interprétation par rapport à celle des autres, clarifier sa compréhension à l'aide de questions ou de commentaires, réviser ses perceptions au besoin). 	E	E	R	R
		S	E	E	R
		S	E	E	E
	Retour sur sa démarche d'écoute <ul style="list-style-type: none"> réfléchir sur ses stratégies d'écoute, de prise de notes et de discussion; proposer des pistes d'amélioration pour une meilleure compréhension. 	E	E	E	E
		S	E	E	E

Processus de communication orale en situation de présentation

Légende : S – survol, E – enseignement explicite, R – réinvestissement

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Préparation	préciser la tâche en analysant la consigne (p. ex., identifier les mots clés, prévoir les étapes du travail, encercler les mots qui indiquent le format de la présentation exigée);	E	E	R	R
	préciser les éléments de la situation de communication (p. ex., sujet, intention de communication, caractéristiques de l'auditoire, contexte);	E	E	R	R
	préciser, s'il y a lieu, le rôle de chaque membre de l'équipe;	S	E	E	R
	faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet;	E	E	E	R
	se documenter en utilisant une méthode de recherche et en consultant une variété de ressources;	E	E	R	R
	établir le plan de la présentation;	E	E	R	R
	élaborer la présentation de manière créative et originale en s'assurant d'utiliser une langue correcte;	S	S	E	R
	choisir la stratégie de communication et les supports techniques nécessaires (p. ex., ressources, matériel de présentation);	E	E	R	R
	s'exercer en appliquant les éléments prosodiques (p. ex., articulation, intonation, débit) et extralinguistiques (p. ex., contrôle du trac, gestuelle, expressions du visage);	S	S	E	R
	s'exercer à utiliser les supports techniques (p. ex., logiciels de présentation, éléments sonores, costumes).	S	E	E	R
Expression	livrer sa présentation orale au groupe ciblé;	E	E	E	R
	établir le contact avec son auditoire;	E	E	R	R
	utiliser des procédés de mise en relief pour faire ressortir les éléments importants du contenu;	S	E	E	R
	maintenir la communication en adaptant ses propos en fonction de l'auditoire;	E	E	E	R
	recourir à des fiches aide-mémoire et des supports techniques;	E	E	E	R
	interagir avec l'auditoire en s'y adaptant;	S	E	E	R
	tenir compte des connaissances linguistiques et textuelles à l'étude (p. ex., syntaxe, types et formes de phrases, principes de cohérence du texte, lexic, temps verbaux).	S	E	E	R

suite >

> suite

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Réaction	Retour sur sa présentation • reconnaître les aspects réussis de la production et ceux présentant des lacunes.	S	S	E	E
	Retour sur sa démarche de présentation • dresser un plan d'amélioration en tenant compte : – de la réaction de l'auditoire; – de la grille d'évaluation; – des commentaires de l'enseignante ou l'enseignant; – de sa propre objectivation.	S	S	E	E

Processus de lecture. L'enseignante ou l'enseignant mise sur le processus de lecture pour aider l'élève à tirer pleinement parti de ses lectures. Les trois phases du processus de lecture qui sont la prélecture, la lecture et la réaction à la lecture, sont mises en évidence dans les attentes. L'aspect répétitif de ces attentes et des contenus d'apprentissage reflète le principe d'une acquisition et d'un perfectionnement graduels des compétences. Les catégories de textes (p. ex., narratif, poétique) sont associées à des genres de textes particuliers pour chaque cours. On donne ainsi à l'élève la possibilité d'approfondir, à l'aide de textes à sa portée, ses connaissances de la langue et des discours et de les transférer dans des contextes d'écriture.

Processus de lecture

Légende : S – survol, E – enseignement explicite, R – réinvestissement

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Prélecture	• planifier sa lecture : – se donner un but et choisir les textes en fonction de ce but; – faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet et anticiper le contenu (p. ex., relever des indices en examinant divers éléments du document, dont la table des matières, la quatrième de couverture, la division en paragraphes ou en chapitres).	S	E	E	R
		S	E	E	R
Lecture	• recourir à une stratégie de lecture appropriée à son intention de lecture et la modifier au besoin (p. ex., lecture rapide, en survol ou en diagonale, ou lecture attentive); • interpréter le texte en en dégageant le sens explicite et implicite : – préciser les éléments de la situation de communication (p. ex., émetteur, destinataire, intention de communication, contexte, message); – reconstituer le contenu du texte (p. ex., résumer le texte, décrire un personnage); – expliquer l'organisation du texte (p. ex., schéma narratif d'une nouvelle littéraire, structure de l'argumentation d'un éditorial, ordre chronologique d'un compte rendu d'événement); – analyser le point de vue et le ton, c'est-à-dire les traces de la présence de l'auteur (p. ex., point de vue du narrateur omniscient, participant ou témoin dans un texte narratif; mots, expressions et tournures qui traduisent un ton humoristique dans un conte, un ton sérieux dans une critique de film); – analyser le style (p. ex., commenter certains procédés ou moyens stylistiques tels que le champ lexical, les figures de pensée, de mots et de construction);	S	S	S	E
		E	E	R	R
		E	E	R	R
		S	E	E	R
		S	S	E	R
		S	S	E	E

suite >

> suite

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
	<ul style="list-style-type: none"> soutenir la progression de sa compréhension en recourant à une variété de stratégies : <ul style="list-style-type: none"> lire, s'il y a lieu, une variété de textes à haute voix (<i>p. ex., lecture expressive</i>) en adaptant le ton, l'expression, le débit, la gestuelle; inférer le sens d'une expression ou d'un mot inconnu à partir du contexte, d'indices morphologiques ou syntaxiques et en activant ses connaissances antérieures; dégager le contenu d'une variété de textes à l'aide de l'imagerie mentale (<i>p. ex., imaginer le caractère d'un personnage à l'aide d'une illustration, visualiser le déroulement des événements dans un récit de vie, prédire la source d'un conflit de travail à l'aide du titre d'une chronique</i>); utiliser des stratégies de prise de notes (<i>p. ex., style télégraphique et mots clés, code personnel d'abréviation, courtes phrases, gabarits tels que tableau de comparaison et tableau chronologique</i>); dégager le contenu d'une variété de textes à l'aide des éléments paratextuels (<i>p. ex., images, résumé, table des matières</i>); expliquer comment les éléments visuels de la mise en page aident à comprendre un texte (<i>p. ex., procédés typographiques, encadrés, tableaux, schémas, illustrations</i>); dégager le sens des éléments visuels en inférant les renseignements complémentaires exprimés de façon explicite ou implicite; recourir à des renseignements complémentaires (<i>p. ex., notes en bas de page</i>); anticiper la suite du texte. 	S	E	E	E
		E	E	R	R
		E	E	R	R
		S	S	E	R
		E	E	R	R
		E	E	R	R
		S	E	E	R
		S	S	E	R
		E	E	R	R
Réaction à la lecture	<p>Retour sur le texte lu</p> <ul style="list-style-type: none"> faire un examen critique du texte lu, en déterminer la pertinence et l'utilité dans un autre contexte; réagir au texte en prenant position par rapport au contenu (<i>p. ex., faits, opinions, valeurs</i>); établir des liens entre le contenu de ses lectures et ses expériences ou ses apprentissages dans diverses matières. <p>Retour sur sa démarche de lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier les stratégies de lecture et les stratégies de gestion de l'information utilisées; effectuer le bilan de ses apprentissages en lecture et en gestion de l'information (<i>p. ex., commenter l'efficacité de sa prise de notes, commenter l'importance de la lecture pour les études et les activités de la vie courante, expliquer ses choix de lecture, identifier un genre de texte qui pose un défi à la lecture</i>); identifier des moyens d'améliorer ses habiletés en lecture dans toutes les situations de la vie quotidienne. 	S	S	E	E
		S	E	E	R
		S	E	E	R
		E	E	R	R
		S	E	E	E
		S	E	E	E

Processus d'écriture. Le processus d'écriture se révèle également très utile à l'élève. La démarche proposée peut se diviser en cinq étapes : la planification, la rédaction, la révision et la correction, la publication, et la réaction à l'écriture. Comme le processus d'écriture a fait l'objet d'un apprentissage systématique au palier élémentaire, on s'attend à ce qu'au secondaire les élèves en aient acquis une maîtrise suffisante pour s'en servir de façon autonome et avec une efficacité accrue, en fonction de leurs besoins. Cependant, pour les élèves qui font l'apprentissage du français, ce processus n'a pas toujours été maîtrisé et certaines stratégies doivent être enseignées explicitement ou revues.

Processus d'écriture

Légende : S – survol, E – enseignement explicite, R – réinvestissement

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Planification	• définir la tâche et en préciser les attentes en analysant l'énoncé (p. ex., identifier les mots clés, interpréter le sens du verbe, encercler les mots qui indiquent la longueur exigée du texte à produire);	E	E	R	R
	• explorer le sujet, choisir l'aspect à traiter, préciser la situation de communication;	E	E	R	R
	• faire la recherche des idées;	E	E	R	R
	• recueillir l'information;	E	E	R	R
	• organiser les idées;	E	E	R	R
	• élaborer un plan provisoire (p. ex., schéma narratif, discours rapporté direct ou indirect);	E	E	R	R
	• déterminer le ton (p. ex., dramatique, sérieux, humoristique);	S	S	E	E
	• déterminer le registre de langue (p. ex., populaire, familier, courant, soutenu).	S	S	E	E
Rédaction	• rédiger un premier brouillon en respectant les caractéristiques du texte demandé;	E	E	E	E
	• modifier le plan initial et faire un deuxième brouillon le cas échéant;	S	S	E	R
	• illustrer certains renseignements par des schémas, des tableaux ou des images en utilisant si possible des logiciels spécialisés.	S	S	E	E
Révision et correction	• vérifier les caractéristiques particulières au texte demandé : – texte courant : clarté, enchaînement et organisation des idées; – texte littéraire : structure narrative;	E	E	E	R
	• vérifier les aspects liés au style : – point de vue (de l'auteur et du narrateur); – organisation des phrases; – tonalité et sonorités; – lexique et figures de style;	S	S	E	E
	• vérifier les cinq principes de cohérence contribuant à la fluidité du texte : – unité du sujet; – reprise de l'information; – organisation et progression de l'information; – absence de contradiction; – constance du point de vue;	S	S	E	E
	• corriger son texte en consultant des ouvrages de référence imprimés ou électroniques;	E	E	E	E
	• corriger son texte en ayant recours à des connaissances linguistiques et textuelles liées aux éléments suivants : syntaxe, types et formes de phrases, principes de cohérence du texte, orthographe d'accord, ponctuation, lexique, orthographe d'usage et morphologie verbale.	E	E	E	E
Publication	• adapter la présentation matérielle de son document en fonction des consignes et des modèles en usage (p. ex., page titre, bibliographie, notes en bas de page);	S	S	E	R
	• adapter la présentation du texte (p. ex., typographie, mise en page) à l'effet recherché en utilisant si possible des logiciels spécialisés;	S	S	E	R
	• diffuser ses productions à un public (p. ex., journal d'école, annuaire scolaire, événements scolaires).	S	S	S	S

suite >

> suite

Étapes	Stratégies	Cours			
		A	B	C	D
Réaction à l'écriture	Retour sur son texte				
	• relever dans ses textes l'expression de ses goûts et de ses champs d'intérêt (p. ex., <i>conte de son enfance, opinion sur un sujet, sentiments exprimés dans un poème</i>);	S	E	R	R
	• établir des liens entre le contenu de ses textes et ses expériences ou ses apprentissages dans diverses matières.	E	E	R	R
	Retour sur sa démarche d'écriture				
	• évaluer son degré d'efficacité dans l'application du processus d'écriture et élaborer un plan d'amélioration (p. ex., <i>gestion du temps, consultation de ressources variées, recours à un plus grand nombre de modèles</i>).	S	S	E	E

LES TEXTES À L'ÉTUDE

Le présent programme-cadre renvoie à la notion de texte dans l'énoncé des attentes et des contenus d'apprentissage. Par « texte », on entend ici tout message oral ou écrit qui constitue un acte de communication, ce qui comprend également les autres composantes du message telles que le ton de la voix, l'expression du visage, la typographie ou la mise en page.

Le texte, dans toute sa diversité et sa complexité, constitue l'objet d'étude principal du programme-cadre d'actualisation linguistique en français. Cependant, cette grande diversité commande un classement qui vise à faire ressortir les caractéristiques de contenu, de structure et de langue d'un texte pour en faciliter l'étude. Il s'agit d'un instrument pédagogique qui permet de souligner certaines régularités de composition ainsi que les caractéristiques linguistiques et textuelles communes à des catégories de textes. De plus, pour l'élève apprenant le français, le fait de lire ou d'écouter des textes de la francophonie ontarienne et canadienne lui permettra de se familiariser avec les référents de la francophonie.

Il importe de proposer à l'élève une grande variété de textes courants et littéraires. D'une part, l'élève doit pouvoir explorer différents textes courants qui relèvent du domaine de l'information, de l'opinion, du monde des affaires et de la technologie, afin de maîtriser la plus grande partie des communications du quotidien. D'autre part, il est tout aussi important de donner à l'élève la possibilité d'explorer le domaine de la création à travers des textes littéraires pour lui permettre d'enrichir son imaginaire, d'apprécier l'esthétique du langage et d'assurer son épanouissement culturel.

Dans ce programme-cadre, on compte quatre catégories de textes : narratif, poétique, descriptif ou explicatif, et argumentatif ou incitatif. Le texte dramatique ne constitue pas ici une catégorie distincte, mais est plutôt intégré au texte narratif en raison de sa structure et de son contenu.

Ces quatre catégories de textes se distinguent principalement par leur contenu, leur structure et leur fonction. Ainsi, les textes narratifs relatent une histoire en faisant souvent appel aux dialogues; les textes poétiques créent un univers où dominent surtout impressions, sentiments ou émotions au moyen d'une utilisation esthétique du langage; les textes descriptifs ou explicatifs visent à décrire ou à expliquer une réalité; les textes argumentatifs ou incitatifs visent à convaincre ou à faire agir.

Il existe peu de textes qui sont strictement d'un seul type; c'est pourquoi dans un même texte on peut trouver, entre autres, des séquences narratives, descriptives et poétiques.

Le texte narratif. Ce qui caractérise le texte narratif, c'est la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace. Quantité de textes littéraires sont de type narratif : le conte, le téléroman, la fable, la nouvelle, le roman et le texte dramatique.

La structure d'une narration ou d'un texte dramatique s'articule généralement autour de cinq étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Le texte poétique. Dans ce type de texte, l'auteur vise à intéresser et à faire réagir par le recours à des moyens esthétiques et un travail soigné sur le langage. Les poèmes ou les chansons sont de cette catégorie; il y a aussi les extraits en prose où la langue imagée, créatrice et même provocatrice sert autant que les idées exprimées à véhiculer un message.

Le texte descriptif ou explicatif. Dans un texte descriptif, l'auteur décrit un objet, un paysage, un lieu, une atmosphère, un être, une action, un événement, une situation, un concept, une procédure, un processus ou un fonctionnement. Appartiennent notamment à cette catégorie le documentaire, les textes techniques et administratifs, le bulletin de nouvelles et le reportage.

Dans un texte explicatif, l'auteur s'attache à expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait ou d'une affirmation. L'article de vulgarisation scientifique et l'exposé relèvent de cette catégorie, car ils répondent à des questions de compréhension du genre « Quelle est la cause de ce problème environnemental? », « Pourquoi ce phénomène physique se produit-il? ». De même, en donnant les raisons de ses affirmations afin de les faire comprendre, dans un texte personnel, l'élève produit alors un texte explicatif.

La structure du texte explicatif permet une certaine souplesse. Généralement, l'introduction présente le sujet de l'explication et expose les aspects qui appellent des explications. Suit une phase explicative qui s'articule autour des renseignements reliés au « parce que ». Quant à la phase conclusive, elle est facultative; le plus souvent, il n'y a pas de conclusion.

Le texte argumentatif ou incitatif. Dans un texte argumentatif, l'auteur présente l'opinion qu'il veut défendre, soit sa thèse, et cherche à convaincre le destinataire de la justesse de ses idées. Il justifie son opinion à l'aide d'arguments ou de preuves. La critique et l'éditorial notamment sont des textes argumentatifs.

La structure d'un texte argumentatif requiert généralement plusieurs paragraphes. Dans l'introduction, on présente le sujet et, dans le développement, on expose les arguments, les contre-arguments et les conclusions partielles. Pour finir, l'auteur reformule sa thèse et peut aussi élargir la perspective.

Le texte incitatif se caractérise par le recours à divers moyens de persuasion pour pousser les destinataires à agir. Les directives, les messages publicitaires et les publiereportages sont des exemples de cette catégorie de texte.

LES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET TEXTUELLES

On retrouve en annexe du présent programme-cadre un tableau des connaissances linguistiques et textuelles devant être acquises dans chaque cours du programme d'actualisation linguistique en français. Ce tableau divise les apprentissages en deux catégories : Apprentissage planifié et évalué et Approfondissement des connaissances, pour faciliter la planification de l'enseignement en fonction des acquis antérieurs ou des apprentissages à venir. Il permet aussi de visualiser l'ensemble des connaissances linguistiques et textuelles à l'étude ainsi que la progression des apprentissages.

LA NOUVELLE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

La recherche en linguistique et en didactique des langues a amené les autorités des grands pays et des provinces francophones à promouvoir depuis plusieurs années une autre façon d'enseigner la langue à l'école. Les maisons d'édition ont publié divers ouvrages pour mieux faire connaître cette approche appelée « nouvelle grammaire » aux éducatrices et éducateurs et la rendre accessible au grand public.

À la différence de l'approche traditionnelle, cette nouvelle approche préconise d'expliquer le fonctionnement de la langue à partir du texte, en passant par la phrase, puis ses constituants. On évite de cloisonner lexicque, orthographe et syntaxe pour considérer la langue comme un tout cohérent et pour orienter l'analyse vers la compréhension et la recherche de sens à partir des régularités de la langue. Ainsi, l'analyse des faits de langue n'est pas un exercice sans finalité autre que l'étiquetage ou la décomposition en parties, mais un moyen de prêter attention au contexte et aux fonctions diverses pour créer du sens. Un principe fondamental de la « nouvelle grammaire » est de systématiser les explications se rapportant aux concepts et à la terminologie qui les dénote, et de faire une mise au clair systématique et en situation des faits de langue et de discours, et cela, dans le but de parvenir à une vraie maîtrise de la langue. Les recherches ont montré que la conscience des structures de la langue joue un rôle important tant en lecture, pour la compréhension des textes, qu'en écriture. La nouvelle grammaire élargit ainsi naturellement son champ d'investigation à l'étude du texte, de la phrase et des variations discursives.

C'est pourquoi ce programme-cadre inclut la grammaire du texte à côté de la grammaire de la phrase. Cela permettra aux élèves de comprendre à quelles contraintes ou à quels principes de base tout texte obéit, tout en les aidant à mieux interpréter les textes, à l'oral et à l'écrit, et à mieux construire leurs propres textes.

ÉVALUATION ET COMMUNICATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DU RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

L'objectif premier de l'évaluation consiste à améliorer l'apprentissage de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant fondera l'évaluation sur les attentes du curriculum en se servant de la grille d'évaluation du programme-cadre, conformément aux principes énoncés dans la politique *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010.*

Ces huit principes, énoncés ci-après, constituent en cette matière la base d'une pratique féconde et stimulante. Lorsqu'ils sont bien compris et qu'ils trouvent une résonance en salle de classe, ces principes donnent accès à des renseignements significatifs qui orientent les stratégies pédagogiques, favorisent l'engagement de l'élève et améliorent son apprentissage.

Les huit principes directeurs. Afin d'assurer la validité et la fidélité des évaluations et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves, l'enseignante ou l'enseignant doit utiliser des pratiques qui :

- sont justes, transparentes et équitables pour tous les élèves;
- tiennent compte de tous les élèves y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières nations, Métis et Inuits;
- sont planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves;
- amènent l'élève à utiliser la langue française et à s'approprier la culture francophone pour consolider son identité;
- sont communiquées clairement à l'élève et à ses parents au début du cours ou de l'année scolaire et à tout autre moment approprié;
- sont diversifiées, continues, échelonnées sur une période déterminée et conçues afin de donner à l'élève de nombreuses possibilités de démontrer l'étendue de son apprentissage;

- fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, significatives et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer;
- développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes.

L'importance de bien déterminer les critères d'évaluation. Les critères d'évaluation décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire aux résultats d'apprentissage. Lorsque les enseignantes et enseignants planifient l'évaluation, ils établissent, en s'inspirant de la grille d'évaluation de la matière ou du cours, les critères qui seront utilisés pour évaluer l'apprentissage de l'élève. De même, ils planifient les preuves d'apprentissage que les élèves devront fournir pour démontrer leurs connaissances et leurs habiletés. Les critères d'évaluation sont utilisés pour construire des instruments de mesure tels que la grille adaptée, une échelle d'appréciation ou un billet de sortie.

Le personnel enseignant peut s'assurer que les élèves comprennent les critères d'évaluation en les impliquant directement dans l'identification, la clarification et l'utilisation des critères afin de favoriser leur apprentissage. En examinant des exemples de travaux qui illustrent bien la qualité attendue, les élèves peuvent se faire une idée plus précise de ce qui constitue la réussite d'un apprentissage et collaborer à établir les critères d'évaluation. En fonction du jugement professionnel du personnel enseignant, les critères d'évaluation devraient pouvoir être révisés tout au long du processus qui mène à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Le personnel enseignant peut approfondir sa compréhension des critères d'évaluation et des niveaux de rendement en recourant à la stratégie de l'harmonisation de l'évaluation qui consiste à examiner et à évaluer en collaboration des travaux d'élèves pour partager des convictions et des pratiques, comparer des interprétations de résultats et confirmer ou remettre en question l'évaluation du rendement des élèves.

LA GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT

La grille d'évaluation du rendement en actualisation linguistique en français sera utilisée par le personnel enseignant de toute la province. Elle lui permettra de porter un jugement sur le rendement de l'élève basé sur des niveaux de rendement clairs et précis et sur des données recueillies sur une période prolongée.

La grille d'évaluation du rendement vise à :

- fournir un cadre commun qui englobe la totalité des attentes de toutes les matières ou de tous les cours, et qui s'applique à toutes les années d'études;
- guider l'enseignante ou l'enseignant lors de l'élaboration de tâches d'évaluation significatives et d'instruments de mesure, y compris des grilles adaptées;
- aider l'enseignante ou l'enseignant à planifier un enseignement au service de l'apprentissage;
- favoriser une rétroaction continue et significative auprès de l'élève en fonction des normes provinciales de contenu et de performance;
- établir les compétences et les critères d'après lesquels sont évalués les apprentissages de l'élève.

La grille porte sur les quatre *compétences* suivantes : Connaissance et compréhension, Habiletés de la pensée, Communication et Mise en application. Ces compétences couvrent l'ensemble des éléments à l'étude et des habiletés visées par les attentes et les contenus d'apprentissage. Elles sont précisées par des critères clairs et sont complémentaires les

unes des autres. L'enseignante ou l'enseignant doit déterminer quelles compétences utiliser pour évaluer la satisfaction des attentes. Les compétences doivent être mesurées et évaluées de manière équilibrée tout au long du cours. De plus, il est essentiel de donner à l'élève des occasions multiples et diverses de démontrer jusqu'à quel point elle ou il a satisfait aux attentes, et ce, pour chacune des quatre compétences.

Les compétences sont définies comme suit :

- La compétence *Connaissance et compréhension* est la construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude (p. ex., vocabulaire scolaire, notions lexicales et syntaxiques de base) et la compréhension de leur signification et de leur portée (p. ex., concepts liés à la structure de la phrase et du texte, stratégies associées aux étapes d'un processus, distinction entre les catégories de textes).
- La compétence *Habilités de la pensée* est l'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative. Elle comprend les habiletés liées à la planification (p. ex., définition d'une tâche et de ses composantes, élaboration d'un plan, référence à un processus), au traitement de l'information (p. ex., inférence, analyse, explication, sélection), à la pensée critique (p. ex., raisonnement, justification) et à la pensée créative (p. ex., résolution de problèmes, prise de décisions, analogies, autre façon de traduire sa compréhension).
- La compétence *Communication* est la transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens. Elle comprend l'expression et l'organisation des idées et de l'information (p. ex., organisation logique de l'information, choix d'information pertinente), la communication des idées et de l'information de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises (p. ex., pour informer, expliquer, convaincre, divertir, décrire, raconter) et pour des auditoires spécifiques (p. ex., pairs, personnel enseignant, autres adultes) et l'utilisation des conventions (p. ex., syntaxiques, orthographiques, nétiquette) et de la terminologie à l'étude.
- La compétence *Mise en application* est l'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiers (p. ex., processus de communication orale, de lecture et d'écriture), leur transfert à de nouveaux contextes (p. ex., réinvestissement dans divers domaines) et l'établissement de liens (p. ex., comparaison de son expérience personnelle à celle d'autrui, comparaison des valeurs véhiculées dans les textes à ses valeurs).

Dans la grille d'évaluation du rendement, une série de *critères* viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées. Par exemple, le premier critère sous la compétence Connaissance et compréhension est la « connaissance des éléments à l'étude (p. ex., vocabulaire scolaire, notions lexicales et syntaxiques de base) ».

Les *descripteurs* permettent à l'enseignante ou l'enseignant de poser un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève et de lui donner une rétroaction descriptive. Dans la grille d'évaluation du rendement, le type de descripteur utilisé pour tous les critères des trois dernières compétences de la grille est l'*efficacité*. On définit l'efficacité comme la capacité de réaliser entièrement le résultat attendu. L'enseignante ou l'enseignant pourra se servir d'autres types de descripteurs (p. ex., la *clarté*, l'*exactitude*, la *précision*, la *logique*, la *pertinence*, la *cohérence*, la *souplesse*, la *profondeur*, l'*envergure*) en fonction de la compétence et du critère visés au moment d'élaborer des grilles adaptées. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait déterminer le niveau d'efficacité pour la compétence Habiletés de la pensée en évaluant l'aspect logique d'une analyse; pour la compétence

GRILLE D'ÉVALUATION DU RENDEMENT EN ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS, DE LA 9^e À LA 12^e ANNÉE

Compétences	50-59 % (Niveau 1)	60-69 % (Niveau 2)	70-79 % (Niveau 3)	80-100 % (Niveau 4)
Connaissance et compréhension – La construction du savoir propre à la discipline, soit la connaissance des éléments à l'étude et la compréhension de leur signification et de leur portée.				
L'élève :				
Connaissance des éléments à l'étude (p. ex., vocabulaire scolaire, notions lexicales et syntaxiques de base).	démontre une connaissance limitée des éléments à l'étude.	démontre une connaissance partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne connaissance des éléments à l'étude.	démontre une connaissance approfondie des éléments à l'étude.
Compréhension des éléments à l'étude (p. ex., concepts liés à la structure de la phrase et du texte, stratégies associées aux étapes d'un processus, distinction entre les catégories de textes).	démontre une compréhension limitée des éléments à l'étude.	démontre une compréhension partielle des éléments à l'étude.	démontre une bonne compréhension des éléments à l'étude.	démontre une compréhension approfondie des éléments à l'étude.
Habilités de la pensée – L'utilisation d'un ensemble d'habiletés liées aux processus de la pensée critique et de la pensée créative.				
L'élève :				
Utilisation des habiletés de planification (p. ex., définition d'une tâche et de ses composantes, élaboration d'un plan, référence à un processus).	utilise les habiletés de planification avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de planification avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de planification avec efficacité.	utilise les habiletés de planification avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des habiletés de traitement de l'information (p. ex., inférence, analyse, explication, sélection).	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une efficacité limitée.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec une certaine efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec efficacité.	utilise les habiletés de traitement de l'information avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des processus de la pensée critique (p. ex., raisonnement, justification) et de la pensée créative (p. ex., résolution de problèmes, prise de décisions, analogies, autre façon de traduire sa compréhension).	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une efficacité limitée.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec une certaine efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec efficacité.	utilise les processus de la pensée critique et de la pensée créative avec beaucoup d'efficacité.

Compétences	50-59 % (Niveau 1)	60-69 % (Niveau 2)	70-79 % (Niveau 3)	80-100 % (Niveau 4)
Communication – La transmission des idées et de l'information selon différentes formes et divers moyens.				
	L'élève :			
Expression et organisation des idées et de l'information (p. ex., organisation logique de l'information, choix d'information pertinente).	exprime et organise les idées et l'information avec une efficacité limitée.	exprime et organise les idées et l'information avec une certaine efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec efficacité.	exprime et organise les idées et l'information avec beaucoup d'efficacité.
Communication des idées et de l'information de façon orale, écrite et visuelle à des fins précises (p. ex., pour informer, expliquer, convaincre, divertir, décrire, raconter) et pour des auditoires spécifiques (p. ex., pairs, personnel enseignant, autres adultes).	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une efficacité limitée.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec une certaine efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec efficacité.	communique les idées et l'information à des fins précises et pour des auditoires spécifiques avec beaucoup d'efficacité.
Utilisation des conventions (p. ex., syntaxiques, orthographiques, nétiquette) et de la terminologie à l'étude.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une efficacité limitée.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec une certaine efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec efficacité.	utilise les conventions et la terminologie à l'étude avec beaucoup d'efficacité.
Mise en application – L'application des éléments à l'étude et des habiletés dans des contextes familiaux, leur transfert à de nouveaux contextes et l'établissement de liens.				
	L'élève :			
Application des connaissances et des habiletés (p. ex., processus de communication orale, de lecture et d'écriture) dans des contextes familiaux.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une efficacité limitée.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec une certaine efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec efficacité.	applique les connaissances et les habiletés dans des contextes familiaux avec beaucoup d'efficacité.
Transfert des connaissances et des habiletés (p. ex., réinvestissement dans divers domaines) à de nouveaux contextes.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une efficacité limitée.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec une certaine efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec efficacité.	transfère les connaissances et les habiletés à de nouveaux contextes avec beaucoup d'efficacité.
Établissement de liens (p. ex., comparaison de son expérience personnelle à celle d'autrui, comparaison des valeurs véhiculées dans les textes à ses valeurs).	établit des liens avec une efficacité limitée.	établit des liens avec une certaine efficacité.	établit des liens avec efficacité.	établit des liens avec beaucoup d'efficacité.

Communication, elle ou il pourrait évaluer le niveau de clarté de la communication des idées; pour la compétence Mise en application, elle ou il pourrait évaluer la convenance et l'envergure des liens établis. De la même façon, pour la compétence Connaissance et compréhension, l'évaluation de la connaissance des éléments à l'étude pourrait porter sur l'exactitude des faits, tandis que celle de la compréhension des éléments à l'étude pourrait porter sur la profondeur d'une explication.

L'échelle de progression (p. ex., avec une efficacité limitée, avec une certaine efficacité, avec efficacité ou avec beaucoup d'efficacité) qualifie le rendement de l'élève à chacun des niveaux de la grille. Par exemple, pour un élève dont le rendement se situe au niveau 3 par rapport au premier critère de la compétence Habiletés de la pensée, on dirait qu'elle ou il « utilise les habiletés de planification avec efficacité ».

Les niveaux de rendement. Le rendement sera déterminé en fonction des quatre compétences et des niveaux de la grille d'évaluation du rendement. Ces niveaux sont expliqués ci-dessous.

Le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. Un rendement à ce niveau indique que l'élève doit s'améliorer considérablement pour combler des insuffisances spécifiques dans ses apprentissages si elle ou il désire réussir l'année suivante ou le cours suivant.

Le niveau 2 indique un rendement qui se rapproche de la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une certaine efficacité. Un rendement à ce niveau indique que l'élève devrait s'efforcer de corriger les insuffisances identifiées dans ses apprentissages afin que sa réussite future soit assurée.

Le niveau 3 correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante ou le cours suivant.

Le niveau 4 signifie que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec beaucoup d'efficacité. *Cependant, un rendement de niveau 4 ne signifie pas que le rendement de l'élève dépasse les attentes énoncées pour l'année d'études ou le cours.*

LA COMMUNICATION DU RENDEMENT

Le bulletin scolaire de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année doit servir à communiquer officiellement à l'élève et à ses parents le rendement scolaire fourni.

Compte rendu de la satisfaction des attentes. Le bulletin scolaire dresse un bilan du rendement que l'élève a fourni par rapport aux attentes des cours suivis, pendant une période déterminée du semestre ou de l'année scolaire, sous forme de notes exprimées en pourcentage. La note en pourcentage représente la qualité du rendement global de l'élève en fonction des attentes du cours et indique le niveau de rendement correspondant dans la grille d'évaluation de la discipline.

Une note finale est inscrite à la fin de chaque cours et le crédit correspondant est accordé si l'élève a obtenu une note de 50 % ou plus. Pour chaque cours de la 9^e à la 12^e année, la note finale sera déterminée comme suit :

- Soixante-dix pour cent (70 %) de la note sera fondée sur les évaluations effectuées durant le cours. Cette proportion de la note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours; le personnel enseignant accordera cependant une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes.
- Trente pour cent de la note (30 %) sera fondée sur l'évaluation finale effectuée vers la fin du cours ou à la fin de celui-ci; le personnel enseignant peut utiliser une option ou une combinaison des options suivantes pour recueillir les preuves d'apprentissage : un examen, une activité, une dissertation ou tout autre mode d'évaluation approprié au cours. L'évaluation finale permet à l'élève de démontrer une compréhension exhaustive des attentes du cours.

Compte rendu sur les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail. Le bulletin scolaire rend compte des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail démontrées par l'élève dans chacune des matières, dans les sept catégories suivantes : utilisation du français oral, fiabilité, sens de l'organisation, autonomie, esprit de collaboration, sens de l'initiative et autorégulation. Ces habiletés d'apprentissage et ces habitudes de travail sont évaluées au moyen d'une échelle à quatre échelons (E – excellent, T – très bien, S – satisfaisant, N – amélioration nécessaire). La décision d'évaluer et de rendre compte de façon distincte des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail dans ces sept catégories est fondée sur leur rôle essentiel dans la capacité des élèves de satisfaire aux attentes des programmes-cadres. L'évaluation des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, sauf celles qui peuvent faire partie intégrante des attentes du programme-cadre, ne doit pas être prise en considération dans la détermination des notes en cote et en pourcentage, car celles-ci devraient uniquement représenter la mesure dans laquelle l'élève a satisfait aux attentes du programme-cadre.

Pour plus de renseignements sur l'évaluation et la communication du rendement de l'élève, consulter la politique *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010* sur le site Web du Ministère au <http://www.edu.gov.on.ca>.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA PLANIFICATION DU PROGRAMME

L'enseignante ou l'enseignant doit planifier son enseignement et l'apprentissage des élèves en actualisation linguistique en français en prêtant une attention toute particulière à la différenciation pédagogique et en tenant compte des diverses considérations présentées aux pages suivantes.

La *différenciation pédagogique* est une approche souple et proactive qui place l'élève au cœur de son apprentissage et crée un environnement propice à la quête de son identité francophone. Cette approche offre des pistes de soutien au modèle francophone de l'école de la réussite en permettant à l'enseignante ou l'enseignant de faire un choix judicieux de stratégies pédagogiques et d'y apporter des ajustements en fonction des niveaux de préparation des élèves, de leurs champs d'intérêt et de leurs préférences en matière d'apprentissage.

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DANS LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

L'élève qui bénéficie du programme d'actualisation linguistique en français fait l'apprentissage du français en tant que langue seconde ou additionnelle. Cet élève doit s'approprier la langue de communication orale et écrite du français en tant que langue seconde et en tant que langue d'apprentissage scolaire. Cette situation exige donc que l'enseignante ou l'enseignant fasse appel à des pratiques d'enseignement du français à la fois en tant que langue seconde et en tant que langue d'enseignement et d'apprentissage.

En se basant essentiellement sur une approche de différenciation pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant trouvera des pistes d'enseignement se rattachant à des contenus d'apprentissage spécifiques. Bon nombre de ces pistes sont des stratégies éprouvées qui ont été puisées dans diverses ressources élaborées par le ministère de l'Éducation pour faciliter l'enseignement en matière de littératie. En voici quelques-unes :

Fournir des appuis visuels. Dans l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle, les affiches, les images, les tableaux de processus et les schémas organisationnels fournissent à l'élève un appui soutenu et constant. Avec les élèves apprenant le français, l'enseignante ou l'enseignant se réfère régulièrement aux tableaux des processus d'interprétation et de présentation en communication orale ainsi qu'à ceux des processus de lecture et d'écriture. Des dictionnaires visuels ou illustrés, des ressources riches en couleurs et bien illustrées ainsi que des modèles affichés sont d'autres formes puissantes d'appui visuel.

Encourager l'élève à puiser dans son vécu. En permettant à l'élève de puiser dans son vécu, l'enseignante ou l'enseignant lui donne l'occasion de participer pleinement et activement à l'activité pédagogique en cours. Dans un contexte d'interprétation d'une communication orale ou écrite, l'élève sera en mesure de faire de meilleures inférences en faisant appel à son vécu. Il sera également plus facile et plus motivant pour l'élève qui apprend le français de créer une production orale ou écrite si elle ou il peut faire appel à des expériences personnelles.

Utiliser des stratégies de communication orale adaptées. Pour permettre à l'élève de mieux comprendre, l'enseignante ou l'enseignant ajuste son débit et choisit des mots et des structures de base à la portée de l'élève. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi faire appel à d'autres stratégies telles que la reformulation et la répétition. Au fur et à mesure que l'élève améliore ses compétences langagières en français, l'enseignante ou l'enseignant ajuste en conséquence son débit, son vocabulaire, ses structures de phrases et ses stratégies.

Appuyer par rétroaction tout en sécurisant l'élève. La rétroaction est une composante essentielle de tout apprentissage. Les élèves apprenant le français ont besoin d'une rétroaction régulière et soutenue pour progresser. Lorsque l'élève s'exprime oralement, l'enseignante ou l'enseignant est bien à l'écoute et met l'accent sur ce que l'élève essaie de dire. Reconnaissant que les erreurs font partie du processus normal d'apprentissage de la langue, l'enseignante ou l'enseignant reformule correctement l'énoncé pour l'élève.

À l'écrit, l'enseignante ou l'enseignant n'insistera que sur une ou deux erreurs fréquentes à la fois pour amener l'élève à corriger ces erreurs. Dans un processus normal d'acquisition de compétences langagières, l'élève acquiert graduellement la confiance nécessaire pour utiliser un vocabulaire plus étendu et des structures de phrases de plus en plus complexes. Par le fait même, le risque d'erreurs augmente, ce qui ne signifie pas pour autant que l'élève ne progresse pas dans ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant doit être sensible à cette situation qui peut paraître paradoxale et apporter à l'élève tout le soutien requis.

Modeler. Par le modelage, l'enseignante ou l'enseignant explique à l'élève le raisonnement, la logique, le questionnement ou la réflexion qui guide la planification ou la réalisation d'une tâche. L'élève peut ainsi utiliser davantage de stratégies d'écoute et de prise de parole, et mieux développer ses habiletés de la pensée et son esprit critique.

Favoriser l'apprentissage coopératif et le travail en équipe. Le moyen le plus efficace d'y parvenir consiste à créer des groupes de travail qui sont structurés de manière à donner aux élèves la chance d'échanger en français pour accomplir une tâche déterminée. Là où la situation s'applique, l'enseignante ou l'enseignant tente d'avoir des groupes suffisamment hétérogènes afin que l'élève qui apprend le français puisse être exposé à de bons modèles langagiers. L'enseignante ou l'enseignant peut commencer avec des activités simples (p. ex., regroupement par dyade pour réagir et partager, remue-méninges, résolution de problèmes en groupe).

Enseigner par le jeu et les activités ludiques. Pour développer le vocabulaire des élèves apprenant le français, l'enseignante ou l'enseignant utilise divers jeux pour présenter des familles de mots, des synonymes, des exemples ou des termes précis. Ces jeux qui, de préférence, font appel à l'approche des intelligences multiples, servent à motiver les élèves qui ont des styles d'apprentissage variés. L'enseignante ou l'enseignant peut utiliser et créer des jeux ou des activités qui incitent les élèves à parler, à demander ou à donner des renseignements basés sur une leçon récente (p. ex., en utilisant un mot croisé où un partenaire a les indices horizontaux et l'autre les indices verticaux; en roulant un gros dé affichant des marqueurs de relation sur chacune de ses faces, l'élève énonce une première phrase avant de lancer le dé à un élève qui doit composer une deuxième phrase en utilisant le marqueur de relation qui apparaît).

Bâtir le vocabulaire. Il importe que l'élève apprenant le français développe sa connaissance et sa compréhension du langage fonctionnel et du langage scolaire. L'enseignante ou l'enseignant peut introduire du vocabulaire de base et des termes reliés au contexte scolaire (p. ex., représenter, examiner, expliquer, justifier), de façon stratégique, mais aussi ponctuelle. L'utilisation de murs de mots, accompagnés d'exemples contextuels, permet à l'élève de consulter des listes de mots appris et reliés aux concepts vus en classe. L'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à tenir un lexique personnel, organisé par thèmes, selon les activités, les leçons et les unités de travail. Pour assurer sa réussite dans les diverses matières à l'étude, l'élève doit aussi maîtriser le vocabulaire scolaire et la terminologie en usage, d'où l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de chaque matière d'en faire l'enseignement explicite.

Offrir de nombreuses occasions de lecture. La lecture permet à l'élève d'enrichir son vocabulaire, de maîtriser des structures de phrases, d'améliorer ses habiletés de pensée ainsi que sa communication orale et écrite. L'enseignante ou l'enseignant encourage l'élève à choisir des livres qui l'intéressent et qui sont à son niveau d'habileté (p. ex., livre d'images, roman illustré, texte adapté à ses besoins). L'enseignante ou l'enseignant peut utiliser ou créer des bandes audio pour accompagner certains textes. Il faut miser sur toutes les occasions pour amener l'élève à lire davantage et lui faire découvrir les plaisirs de la lecture. L'enseignante ou l'enseignant peut aussi organiser des cercles de lecture qui permettent aux élèves de partager leurs lectures et de parler des idées ou des thèmes qu'ils ont retenus.

Utiliser des stratégies d'étayage en communication orale. Dans un premier temps, l'enseignante ou l'enseignant présente soit une image, une vidéo ou une autre forme de produits médiatisés tout en formulant une interprétation dans un langage et un débit accessible à l'élève selon son niveau de compétences langagières. L'enseignante ou l'enseignant invite l'élève à se référer au mur de mots et aux référentiels affichés portant sur les structures de phrases. Dans un deuxième temps, l'élève donne son interprétation de ce qui lui a été présenté en utilisant les structures de phrases et le vocabulaire qui sont sur les référentiels.

Utiliser des stratégies d'étayage en lecture. L'enseignante ou l'enseignant choisit des textes qui correspondent à la zone proximale de développement en lecture de l'élève. Elle ou il prépare les élèves à la lecture (p. ex., en invitant les élèves à activer leurs connaissances antérieures, en présentant les mots clés, en fournissant un tableau SVA [Savoir, Vouloir savoir, Apprendre] que les élèves peuvent remplir en petits groupes). L'enseignante ou l'enseignant lit à haute voix aux élèves et les encourage à suivre dans le texte. Elle ou il

s'arrête et revoit des extraits de textes lus, en mettant l'accent sur les stratégies de lecture et d'écoute de même que sur le contenu. Les élèves peuvent même esquisser un tableau organisationnel en cours de lecture. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à relire le texte pour y repérer les mots clés.

Enseigner des stratégies d'acquisition d'une langue. L'enseignante ou l'enseignant modèle et discute de stratégies efficaces pour l'acquisition de la langue (p. ex., consulter un dictionnaire; garder un journal de bord pour le vocabulaire; utiliser certains indices pour déduire le sens de certains mots; répéter les nouveaux mots, les expressions et les structures de phrases; utiliser les référentiels visuels affichés) et encourage l'élève à parler de ses expériences d'apprentissage et à exprimer en ses propres mots ce qu'elle ou il vient d'apprendre.

L'ÉLÈVE IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ QUI SUIT LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Le curriculum de l'Ontario prévoit la prestation de programmes et de services répondant aux besoins des élèves identifiés comme des élèves étant en difficulté,³ incluant l'adaptation du programme-cadre d'actualisation linguistique en français.

Il convient cependant de faire une mise en garde. L'élève qui fait l'apprentissage du français comme langue seconde ou qui n'a pas eu la chance d'acquérir les savoirs de base à l'écrit n'est pas en mesure de démontrer tous ses acquis. Cette méconnaissance de la langue d'enseignement ou de sa forme écrite ne fait pas de cet élève une ou un élève en difficulté. Chaque élève ayant son propre rythme et son propre style d'apprentissage, il faut prévoir une période d'observation adéquate pour lui permettre de démontrer ses compétences et ses capacités.

Comme il incombe aux enseignantes et enseignants d'aider tous les élèves à apprendre, leur rôle dans l'éducation des élèves en difficulté est primordial. Afin de leur permettre d'assumer pleinement ce rôle, un membre du personnel enseignant spécialisé en éducation de l'enfance en difficulté est mis à leur disposition. À cet égard, le rapport intitulé *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : Rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté, 2006* recommandait une série de principes sur lesquels doit reposer la planification des programmes destinés aux élèves en difficulté. Il importe donc que ceux qui planifient les cours d'actualisation linguistique en français y accordent une attention toute particulière.

Ce rapport réitère sept grands principes directeurs :

- Tous les élèves peuvent réussir.
- La conception universelle de l'apprentissage⁴ et la différenciation pédagogique sont des moyens pour répondre aux besoins d'apprentissage et de réussite de tout groupe d'élèves.
- Des pratiques réussies d'enseignement s'appuient sur les recherches et les expériences vécues.

3. L'expression *élèves en difficulté* est désormais employée pour désigner uniquement les élèves qui ont été formellement identifiés comme étant en difficulté durant le processus du comité d'identification, de placement et de révision (CIPR).

4. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les élèves, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement basé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers de chaque élève et permet à tous les élèves d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

- Les enseignantes et enseignants sont les acteurs clés pour l'acquisition de la littératie et de la numératie par les élèves.
- Chaque enfant possède son propre style d'apprentissage.
- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un milieu d'apprentissage favorable aux élèves ayant des besoins particuliers.
- Chaque élève est unique.

Les élèves de toute salle de classe présentent collectivement un ensemble de styles d'apprentissage et de besoins d'apprentissage. Il appartient au personnel enseignant de planifier des programmes en fonction de cette diversité et de confier aux élèves des tâches correspondant à leurs habiletés pour que chaque élève puisse bénéficier au maximum des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le recours à des groupes souples dans le cadre de l'enseignement et l'évaluation continue constitue une composante importante des programmes qui tiennent compte de la diversité des besoins en apprentissage.

Au moment de la planification du programme d'actualisation linguistique en français à l'intention de l'élève en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant devrait examiner le niveau de rendement actuel de l'élève, les points forts et les besoins en apprentissage de l'élève, de même que les connaissances et les habiletés qui sont attendues de la part des élèves à la fin du cours, afin de déterminer quelle option est la plus appropriée parmi les suivantes :

- aucune adaptation⁵ ou modification;
- adaptations seulement;
- attentes modifiées et adaptations au besoin;
- attentes différentes – qui ne découlent pas des attentes prescrites du présent programme-cadre.

Si un élève requiert des adaptations, des attentes modifiées ou une combinaison des deux, les renseignements pertinents figurant aux paragraphes ci-dessous doivent être consignés dans son plan d'enseignement individualisé (PEI). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation au sujet des PEI, veuillez consulter le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre, 2000* (appelé ci-après Normes du PEI, 2000). On trouvera des renseignements plus détaillés sur la planification des programmes pour l'enfance en difficulté, y compris les programmes et les cours comportant des attentes différentes⁶, dans le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé – Guide, 2004* (appelé ci-après *Guide du PEI, 2004*). Ces deux documents sont affichés sur le site Web du ministère de l'Éducation au www.edu.gov.on.ca.

L'élève en difficulté qui ne requiert que des adaptations. Certains élèves en difficulté peuvent suivre le curriculum prévu pour le cours et démontrer un apprentissage autonome si on leur fournit des adaptations. Les adaptations facilitent l'accès au cours sans avoir à modifier les connaissances et les habiletés que l'élève doit manifester. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'élève doivent être inscrites dans le PEI (voir page 11 des *Normes du PEI, 2000*). Les mêmes adaptations seront probablement inscrites dans le PEI pour plusieurs cours, voire tous les cours.

5. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, un soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé.

6. Les programmes et les cours comportant des attentes différentes sont identifiés par *attentes différentes (D)* dans le PEI.

Offrir des adaptations aux élèves bénéficiant du programme d'actualisation linguistique en français devrait être la première option envisagée dans le cadre de la planification des programmes. Les élèves en difficulté peuvent réussir lorsqu'on leur offre des adaptations appropriées. La prestation de l'enseignement axé sur la conception universelle et la différenciation pédagogique met l'accent sur la disponibilité des adaptations permettant de satisfaire les besoins divers des élèves.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia.
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire tels que la désignation préférentielle d'une place ou le recours à un éclairage particulier.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux stratégies d'évaluation pour permettre à l'élève de démontrer son apprentissage. Par exemple, on pourrait lui donner plus de temps pour terminer les examens ou ses travaux scolaires, ou lui permettre de répondre oralement à des questions d'examen (pour d'autres exemples, voir la page 33 du *Guide du PEI, 2004*).

Si seules des adaptations sont nécessaires dans les cours d'actualisation linguistique en français, le rendement de l'élève sera évalué par rapport aux attentes du cours et par rapport aux niveaux de rendement décrits dans le présent document. Sur le bulletin scolaire de l'Ontario, la case du PEI ne sera pas cochée et on n'inclura pas d'information sur l'offre d'adaptations.

L'élève en difficulté qui requiert des attentes modifiées. Certains élèves en difficulté auront besoin d'attentes et de tâches modifiées qui ne correspondent pas aux attentes et aux tâches dans le cours. Dans la plupart des cas, ces attentes seront modifiées et fondées sur la matière du cours, mais refléteront des changements en ce qui a trait à leur nombre et à leur complexité. Les attentes modifiées représentent des réalisations précises, réalistes, observables et mesurables, et décrivent les connaissances ou les habiletés précises que l'élève peut démontrer de façon autonome en utilisant, au besoin, des adaptations en matière d'évaluation.

Il est important de vérifier l'étendue des modifications apportées aux attentes et de les noter clairement dans le PEI. Tel qu'indiqué dans la section 7.12 du document de politique ministériel intitulé *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année – Préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1999*, il appartient à la directrice ou au directeur d'école de déterminer si la réalisation des attentes modifiées fondées sur le niveau de rendement actuel de l'élève signifie que ce dernier a réussi le cours et, par conséquent, si l'élève peut recevoir un (1) crédit pour cette réalisation. La directrice ou le directeur d'école informera les parents et l'élève de sa décision.

Lorsqu'on s'attend à ce qu'un élève satisfasse à la plupart des attentes d'un cours, les attentes modifiées devraient indiquer *comment les connaissances, les habiletés et les tâches de l'élève différeront de celles des autres élèves suivant ce cours*. Lorsque les modifications sont si étendues que la réalisation des attentes du cours (connaissances et habiletés) ne

donnerait probablement pas droit à un (1) crédit, les attentes devraient *préciser les exigences précises ou les tâches d'après lesquelles le rendement de l'élève sera évalué* et en fonction desquelles une note pour le cours sera inscrite dans le bulletin scolaire de l'Ontario.

Les attentes modifiées indiquent les connaissances ou les habiletés que l'élève devrait pouvoir démontrer et qui seront évaluées lors de chaque période visée par le bulletin scolaire (voir pages 10 et 11 des *Normes du PEI, 2000*). Les attentes de l'élève doivent être revues au moins une fois pour chaque période visée par le bulletin scolaire et, au besoin, être mises à jour à la lumière des progrès accomplis par l'élève (voir page 11 des *Normes du PEI, 2000*).

Si l'élève requiert des attentes modifiées à son programme d'actualisation linguistique en français, l'évaluation de son rendement sera fondée sur les attentes d'apprentissage inscrites dans son PEI et sur les niveaux de rendement décrits dans le présent document. Si certaines des attentes d'apprentissage d'un cours sont modifiées pour une ou un élève, alors qu'elle ou il essaie d'obtenir un (1) crédit pour ce cours, il faut cocher la case PEI sur le bulletin scolaire de l'Ontario. Cependant, si la directrice ou le directeur d'école estime que les attentes modifiées ne permettent pas d'accorder un (1) crédit à l'élève pour le cours, la case PEI doit être cochée et on doit inscrire l'énoncé approprié tiré de *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010* (voir page 75 du document). Les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant devraient comprendre des renseignements pertinents sur la capacité de l'élève à démontrer qu'elle ou il a satisfait aux attentes modifiées. L'enseignante ou l'enseignant doit aussi indiquer les prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève dans le cadre du cours.

LES RELATIONS SAINES ET LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Les relations saines chez les élèves et les adultes contribuent à créer un milieu de vie sain à l'école. Un climat social sécuritaire, constructif et sain favorise l'apprentissage et le rendement scolaire. Comme chaque élève, l'élève qui ne maîtrise pas encore le français a le droit d'apprendre dans un environnement sécuritaire, empathique, exempt de violence et de toute forme d'intimidation. Dans un environnement scolaire, il existe trois genres de relations : élève à élève, élève à adulte et adulte à adulte. Les relations saines sont basées sur le respect, la fraternité, l'empathie, la confiance et la dignité dans un environnement qui accueille tous les élèves sans distinction et met en valeur la diversité. Elles sont exemptes de comportements condescendants, hostiles, intimidants, violents et inappropriés, et de harcèlement. L'élève qui évolue dans un milieu scolaire dont la langue d'expression est différente de la sienne a besoin de relations saines avec ses pairs, les enseignantes et enseignants et les autres intervenants en milieu scolaire pour pouvoir être un membre apprécié à sa juste valeur d'une communauté scolaire inclusive dont elle ou il fait partie intégrante.

La culture propre à une école saine et inclusive implique qu'on se préoccupe du maintien de relations saines et qu'on les harmonise avec l'ensemble des attentes, des politiques et des initiatives liées au curriculum. Le rapport intitulé *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres, 2008* et les documents liés à la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive et à la Stratégie pour la sécurité dans les écoles abondent

dans le même sens et favorisent la création de milieux d'apprentissage accueillants, bienveillants et sécuritaires, l'établissement de relations saines et la réussite scolaire, et aident l'élève à réaliser son plein potentiel. Dans le même esprit, il est clairement indiqué dans le document intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française* qu'il faut développer, chez tout le personnel, une culture d'accueil.

Le programme d'actualisation linguistique en français vise l'acquisition des habiletés nécessaires à l'établissement de relations saines par le biais des divers domaines d'étude, en particulier la communication orale. Les échanges en classe fournissent de nombreuses possibilités à l'élève d'entrer en interaction avec les autres et de développer des habiletés qui visent la promotion des relations saines. En outre, l'élève améliore sa capacité à établir des relations saines en développant sa conscience de soi, sa capacité d'adaptation et d'autoévaluation, ainsi que sa pensée critique et créative dans l'ensemble du programme d'actualisation linguistique en français.

L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DANS LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Comme tous les programmes-cadres qui composent le curriculum de l'Ontario, le programme d'actualisation linguistique en français prépare l'élève à devenir une citoyenne ou un citoyen responsable, comprenant la société complexe dans laquelle elle ou il vit et participe pleinement. On s'attend donc à ce que l'élève comprenne bien les droits, les privilèges et les responsabilités inhérents à la citoyenneté. On s'attend aussi à ce que, dans ses paroles et dans ses actes, l'élève fasse preuve de respect, d'ouverture et de compréhension envers les individus, les groupes et les autres cultures. Pour ce faire, il lui faut comprendre toute l'importance de respecter et de protéger les droits de la personne et de s'opposer à toute forme de discrimination et d'expression de haine. De plus, on amènera l'élève à apprécier l'apport des peuples autochtones dans toute leur diversité à l'identité canadienne ainsi qu'à reconnaître la contribution de personnalités francophones ou francophiles de différentes cultures à l'avancement et à la diffusion de la langue française et de la culture d'expression française au Canada et dans le monde.

Les activités d'apprentissage proposées dans le cadre du programme devraient être de nature inclusive, refléter divers points de vue et expériences et sensibiliser l'élève aux expériences et à la perception des autres. Les habiletés de réflexion et de recherche acquises selon ce programme apprendront à l'élève à reconnaître les partis pris, les stéréotypes et les représentations fondées sur des préjugés et à comprendre comment les relations interpersonnelles sont réellement gérées dans un contexte de mondialisation.

L'éducation inclusive vise à fournir à tous les élèves de la province une chance égale d'atteindre leur plein potentiel en leur permettant d'évoluer dans un environnement sain et sécuritaire. En effet, la classe devrait offrir aux élèves un climat d'apprentissage sécurisant et propice à l'épanouissement et au développement de leurs connaissances et de leurs habiletés, y compris leurs habiletés intellectuelles de niveau supérieur. À cet égard, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle primordial en fixant, entre autres, des attentes élevées pour tous ses élèves et en accordant à chaque élève une attention particulière.

Cette approche inclusive permet, par le choix d'activités, de sensibiliser l'élève à divers phénomènes et enjeux sociaux, notamment en mettant en lumière des événements survenus dans la communauté. C'est aussi en proposant à l'élève des activités mettant en valeur l'utilité du français et du bilinguisme dans la vie socioéconomique et culturelle que l'enseignante ou l'enseignant contribue à accroître son intérêt et sa motivation, tout en la ou le préparant à devenir une citoyenne ou un citoyen responsable. De même, l'emploi de modèles francophones et francophiles authentiques et accessibles provenant de sa communauté offre à l'élève qui apprend le français la preuve qu'elle ou il peut réussir ainsi qu'un regain de confiance en soi.

Le choix des activités proposées à l'élève revêt une importance primordiale pour les élèves bénéficiant du programme d'actualisation linguistique en français. Ces activités doivent non seulement refléter la diversité ethnoculturelle de la société canadienne, mais aussi présenter un intérêt autant pour les filles que pour les garçons.

L'ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE ET LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

« L'éducation environnementale est l'éducation concernant l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement qui favorise une compréhension, une expérience riche et pratique et une appréciation des interactions dynamiques entre :

- les systèmes physiques et biologiques de la Terre;
- la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes naturels;
- les dimensions scientifiques et humaines des enjeux environnementaux;
- les conséquences positives et négatives, voulues et involontaires, des interactions entre les systèmes créés par l'homme et les systèmes naturels.

L'ensemble du milieu scolaire a la responsabilité de promouvoir l'éducation environnementale. C'est un champ d'études; on peut donc l'enseigner. C'est une approche à la réflexion critique, au civisme et à la responsabilité personnelle qui peut servir de modèle. C'est un contexte qui peut enrichir et dynamiser l'enseignement dans toutes les matières et qui offre aux élèves la possibilité de mieux se comprendre eux-mêmes et de comprendre leur rôle en société, leur interdépendance mutuelle et les systèmes naturels de la Terre. Les recommandations décrites dans le présent rapport sont jugées comme des composantes essentielles – et interdépendantes – d'une approche intégrée à l'éducation environnementale en Ontario qui permettra aux élèves de devenir des citoyennes et citoyens informés et engagés. »

Préparons nos élèves, Préparons notre avenir : L'éducation environnementale dans les écoles de l'Ontario, juin 2007 (p. 6 et 10)

Dans le programme d'actualisation linguistique en français, les occasions d'enseigner des concepts se rapportant à l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement sont nombreuses. Intégrés dans les contenus d'apprentissage, des sujets liés à l'environnement peuvent servir de source d'inspiration. L'observation de l'environnement permet de découvrir la nature, d'être témoin de ses influences, de former son esprit critique et d'y associer tout le vocabulaire scolaire et spécialisé qui en découle. L'éducation environnementale peut servir de matériel et soutenir les activités pédagogiques tant en communication orale, qu'en lecture et en écriture.

LES HABILÉTÉS DE LA PENSÉE ET DE LA RECHERCHE

L'élève qui apprend le français et qui bénéficie du programme ALF développe sa capacité à formuler des questions et à planifier les recherches nécessaires pour y répondre. On lui apprend diverses méthodes utiles en recherche et comment choisir celles qui sont adaptées à une recherche particulière. L'élève saura comment tirer des renseignements pertinents de sources imprimées (p. ex., livre, journal, entrevue, diagramme, illustration) et médiatiques (p. ex., Internet, télévision, radio) et en dégager des perspectives. Avec le temps et l'expérience, l'élève utilisera ces sources d'une manière de plus en plus précise et approfondie et fera la distinction entre sources primaires et sources secondaires pour déterminer leur validité et leur pertinence et pour en tirer profit de manière adéquate. Ceci est particulièrement vrai en ce qui a trait aux sources électroniques. Dans le cas d'une ou un élève qui fait l'apprentissage du français, il faut toujours vérifier si les concepts, les stratégies et les techniques enseignés sont bien compris et le vocabulaire essentiel maîtrisé.

L'IMPORTANCE DE L'ACTUALITÉ

Les discussions qui portent sur les événements courants, en particulier ceux qui touchent la communauté francophone, suscitent non seulement l'intérêt de la classe, mais aident aussi l'élève à comprendre son monde, à saisir la relation qui existe entre les événements du passé et les situations d'aujourd'hui et à esquisser des perspectives. L'étude de questions d'actualité, qu'il s'agisse du réchauffement de la planète, des revendications des peuples autochtones ou de la présence majoritaire des femmes dans les établissements d'enseignement universitaire, ne doit pas être présentée comme un sujet à part dans le programme, mais doit être intégrée à l'étude des contenus d'apprentissage dont ces événements sont l'extension. Dans le cas des élèves qui font l'apprentissage du français, il incombe de sélectionner des textes qu'ils seront en mesure de comprendre et qui sont dans un format qui saura les motiver.

LA LITTÉRATIE ET LA NUMÉRATIE

Les compétences liées à la littératie et à la numératie sont essentielles à tous les apprentissages, dans toutes les disciplines.

Littératie	Numératie
La littératie désigne la capacité à utiliser le langage et les images sous des formes riches et variées pour lire, écrire, écouter, voir, représenter et penser de façon critique. Elle comprend la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, à penser de manière imaginative et analytique et à communiquer efficacement des pensées et des idées. La littératie s'appuie sur le raisonnement et la pensée critique pour résoudre des problèmes et prendre des décisions concernant les questions d'impartialité, d'équité et de justice sociale. Elle rassemble les gens et les communautés, et est un outil essentiel pour l'épanouissement personnel et la participation active à une société démocratique cohésive.	L'étude des mathématiques dote les élèves des connaissances, habiletés et habitudes intellectuelles qui sont essentielles pour une participation fructueuse et gratifiante à la société. Les structures, opérations, processus et termes mathématiques procurent aux élèves un cadre et des outils pour le raisonnement, la justification de conclusions et l'expression d'idées quantitatives et qualitatives en toute clarté. Par des activités mathématiques pratiques et adaptées à leur vie, les élèves acquièrent une compréhension mathématique, des habiletés en résolution de problèmes et des compétences connexes en technologie qu'ils peuvent appliquer dans leur vie quotidienne et, plus tard, en milieu de travail.

Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008 (p. 6)

La littératie et la numératie permettront à l'élève qui fait l'apprentissage du français d'apprendre, sa vie durant, en français dans toutes les disciplines et d'accéder aux niveaux supérieurs de la pensée. Il incombe au personnel enseignant de toutes les disciplines de veiller à ce que l'élève progresse dans l'acquisition des compétences liées à la littératie et à la numératie. L'enseignante ou l'enseignant qui remarque que l'élève accuse un retard et progresse trop lentement dans l'acquisition de nouvelles compétences langagières en français (particulièrement celles liées à la littératie et à la numératie) devra prendre des dispositions particulières pour l'aider. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant pourrait revoir le profil de l'élève en s'inspirant des stratégies pédagogiques fournies dans les ressources élaborées par le ministère de l'Éducation et des initiatives de littératie et de numératie adoptées par son conseil scolaire et son école.

Pour l'élève qui suit le programme d'actualisation linguistique en français, les habiletés de communication orale sont d'autant plus importantes au développement de la littératie et de la numératie qu'à la réflexion, à l'apprentissage et au développement de l'identité culturelle. Un enseignement stratégique et progressif basé sur le profil de développement des compétences langagières de l'élève et ses progrès accomplis permettra de cibler les habiletés de communication nécessaires pour que l'élève développe les compétences liées à la littératie et à la numératie. Par des conversations significatives, l'élève apprend non seulement à communiquer des renseignements, mais également à explorer et à comprendre des idées et des concepts, à repérer et à régler des problèmes, à organiser ses expériences et ses connaissances, ainsi qu'à exprimer sa pensée, ses sentiments et ses opinions. C'est également l'occasion d'élargir le vocabulaire de l'élève en renforçant l'utilisation correcte et précise de la terminologie propre aux autres domaines à l'étude.

Le ministère de l'Éducation facilite l'élaboration de ressources pour appuyer le développement de compétences liées à la littératie et à la numératie dans tout le curriculum. Des stratégies pratiques applicables à tous les cours sont fournies dans les documents suivants :

- *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque, 2003*
- *La numératie en tête de la 7^e à la 12^e année : Rapport du Groupe d'experts pour la réussite des élèves, 2004*
- *La littératie en tête : Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année, 2005*
- *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie, 2005*
- *Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience, 2009*
- *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario, hiver 2008*
- *Trousse du CMEC portant sur la communication orale et les stratégies de lecture et d'écriture, de la maternelle à la 12^e année, 2008*

LE RÔLE DU CENTRE DE RESSOURCES DANS LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Le centre de ressources de l'école joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite des élèves. En proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques, le centre favorise chez les élèves l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes essentielles dans une société du savoir, qui leur serviront toute la vie.

Le centre de ressources permet, entre autres, aux élèves qui apprennent le français :

- d'exploiter une production littéraire adaptée à leur niveau de compétences langagières en français;
- de développer le goût de la lecture, autant pour le plaisir que pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production littéraire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- de faire des recherches et de se documenter sur divers sujets;
- de trouver des sources d'inspiration pour créer des œuvres et des productions;
- d'accéder à des ressources dans toutes les disciplines du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales ou régionales et d'acquiescer l'habitude de les fréquenter.

LA PLACE DES TECHNOLOGIES DANS LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement du personnel enseignant et appuyer l'apprentissage des élèves en actualisation linguistique en français. Ces outils comprennent, entre autres, des logiciels de production (p. ex., traitement de texte; infographie; multimédia; dictionnaire; correcteur grammatical, orthographique et syntaxique) et des outils informatiques (p. ex., tableau blanc interactif, appareil photo numérique, numériseur, table de mixage). Ils peuvent aider les élèves à recueillir, organiser et trier l'information, à planifier, préparer et appuyer une variété de communications orales et à rédiger, corriger, présenter et publier des communications écrites. Par exemple, utiliser un traitement de texte peut appuyer le processus d'écriture; enregistrer un cercle de lecture sur vidéo peut amener les élèves à mieux comprendre l'art de la discussion; utiliser des émissions radiophoniques peut aider à mieux saisir les concepts de prosodie. De plus, les TIC peuvent être utilisées pour permettre aux élèves de communiquer avec des élèves d'autres écoles et pour faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

Grâce aux sites Web et à divers supports numériques, l'élève peut maintenant accéder à des ressources en français offertes par des archives et des institutions publiques à travers le pays et dans le monde, ce qui lui permet de trouver les renseignements les plus récents portant sur des sujets d'actualité. Les TIC permettent de mener des recherches plus étendues et plus authentiques qu'auparavant. L'élève doit cependant utiliser de façon judicieuse et appropriée l'information ainsi obtenue.

Il faut encourager l'élève qui apprend le français à utiliser les TIC chaque fois que cela est approprié. En outre, il est important que l'élève puisse disposer (dans une version imprimée, électronique ou numérique) de toute une gamme d'outils pour lire ou interpréter des documents sous toutes leurs formes et en tirer tous les renseignements. L'élève pourra ainsi développer les habiletés nécessaires à l'utilisation des innovations technologiques et médiatiques et des applications numériques informatisées, à des fins de collecte de données, de simulation, de production, de présentation ou de communication.

Bien que les TIC constituent de puissants outils à l'appui de l'enseignement et de l'apprentissage, leur utilisation présente aussi des risques dont les élèves doivent prendre conscience. Il faut donc les sensibiliser aux questions de confidentialité, de sécurité et d'utilisation éthique et responsable.

Le personnel enseignant peut utiliser les outils et les ressources des TIC dans son enseignement en salle de classe et concevoir des activités qui répondent aux divers besoins des élèves apprenant le français. Le ministère de l'Éducation détient des licences d'utilisation de plusieurs logiciels éducatifs pour les établissements scolaires financés par les fonds publics de l'Ontario, dont la liste est affichée publiquement sur le site <http://www.ccpalo.org> (certains de ces logiciels peuvent être utilisés au domicile des élèves et du personnel enseignant). En 2007, le Ministère a lancé la Stratégie d'apprentissage électronique qui offre des services supplémentaires à l'appui de l'apprentissage dans les établissements financés par les fonds publics de l'Ontario. La Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) contient déjà plus de 18 000 ressources numériques accessibles aux élèves et au personnel enseignant sur le site <http://ressources.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Le personnel enseignant peut échanger des pratiques pédagogiques et concevoir des ressources dans les communautés d'apprentissage Ontario (C@O) en allant sur le site <http://communaute.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Puis, il peut les partager dans la BRÉO en les soumettant dans l'espace collaborateur <http://partage.apprentissageelectroniqueontario.ca>. Finalement, dans un contexte d'apprentissage hybride ou à distance, le personnel enseignant peut aussi utiliser les cours en ligne élaborés par le ministère de l'Éducation et offerts dans le système de gestion de l'apprentissage (SGA). Les fragments de ces cours sont indexés dans la BRÉO selon les attentes du curriculum de l'Ontario.

LA MAJEURE HAUTE SPÉCIALISATION

La Majeure Haute Spécialisation est un programme spécialisé approuvé par le ministère de l'Éducation qui permet aux élèves de personnaliser leur expérience au palier secondaire tout en répondant aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Ce programme axé sur le cheminement de carrière est conçu pour préparer les élèves à faire la transition entre l'école secondaire et la formation en apprentissage, le marché du travail, le collège ou l'université. Le programme de la majeure permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences relevant d'un secteur d'activités spécifique dans des milieux d'apprentissage engageants et liés à leurs objectifs de carrière.

Chaque Majeure Haute Spécialisation est axée sur un secteur particulier et doit inclure les cinq composantes suivantes :

- un ensemble de huit (8) à dix (10) crédits de 11^e et 12^e année qui comprend :
 - quatre (4) crédits de spécialisation axés sur des connaissances et des compétences propres au secteur,
 - de deux (2) à quatre (4) crédits d'appui intégrant des activités d'apprentissage contextualisées reliées au secteur,
 - deux (2) crédits en éducation coopérative qui donnent aux élèves des occasions d'appliquer leurs connaissances et de développer des compétences requises dans le secteur en milieu de travail;
- des certifications et des formations reconnues par le secteur;
- des activités d'apprentissage par l'expérience et d'exploration de carrière dans le secteur;
- des expériences d'anticipation qui reflètent l'itinéraire d'études, le choix de destination postsecondaire et les objectifs de carrière de l'élève;
- le développement de compétences essentielles et d'habitudes de travail propres au secteur et leur documentation à l'aide d'outils du Passeport-compétences de l'Ontario (PCO).

Les cours d'actualisation linguistique en français peuvent s'inscrire dans l'ensemble des crédits requis dans les programmes menant à la Majeure Haute Spécialisation ou dans les programmes conçus pour offrir aux élèves des itinéraires d'études spécialisés. Ils permettent à l'élève d'acquérir des connaissances et des compétences qui sont importantes dans des secteurs économiques et qui sont nécessaires pour réussir sur le marché du travail ou pour poursuivre des études postsecondaires. Les cours d'actualisation linguistique en français peuvent être combinés aux crédits d'éducation coopérative pour fournir à l'élève l'expérience en milieu de travail exigée par des programmes de majeure et par différents itinéraires d'études spécialisés. Les programmes de Majeure Haute Spécialisation pourraient fournir des occasions d'apprentissage par l'expérience dans des secteurs spécifiques, qu'elles soient offertes par des employeurs, des centres de formation professionnelle, des collèges ou des organismes communautaires.

LA PLANIFICATION DE CARRIÈRE

Les attentes du programme d'actualisation linguistique en français offrent à l'élève apprenant le français la possibilité de développer des compétences langagières qui lui permettront non seulement de poursuivre ses études selon l'itinéraire d'études choisi, mais aussi d'acquérir des compétences essentielles d'employabilité. Les enseignantes et enseignants fournissent à l'élève des occasions pour explorer des choix de carrière liés à son itinéraire d'études, ses champs d'intérêt, ses habiletés, ses connaissances et ses compétences. Ces activités d'exploration de carrière permettent à l'élève d'appliquer ses compétences langagières dans de nombreuses situations liées au monde du travail, d'explorer des possibilités d'études postsecondaires, de formation, de métiers et de professions, et de devenir autodidacte. Ces mêmes compétences langagières en français lui donnent accès à des études postsecondaires tant en français qu'en anglais tout en élargissant ses possibilités d'emploi grâce au bilinguisme.

LE PASSEPORT-COMPÉTENCES DE L'ONTARIO

Le personnel enseignant qui planifie les cours d'actualisation linguistique en français doit encourager la connaissance, la compréhension et le développement des compétences essentielles et des habitudes de travail nécessaires pour réussir au travail. Le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO) est une ressource Web bilingue qui aide les enseignantes et enseignants à tenir compte du milieu de travail en salle de classe. Le PCO offre une description claire des compétences essentielles telles que la lecture de textes, la rédaction, l'utilisation de documents, l'informatique, le calcul et la capacité de raisonnement. On se sert des compétences essentielles dans notre vie de tous les jours et elles sont transférables de l'école au travail, d'un emploi à l'autre et d'un secteur à l'autre. Le PCO inclut une base de données portant sur des tâches en milieu de travail et des descriptions d'importantes habitudes de travail telles que la fiabilité, la sécurité au travail et le service à la clientèle. Il offre aussi aux employeurs une méthode cohérente pour évaluer et consigner la démonstration de ces compétences et de ces habitudes de travail par les élèves dans le cadre de leur stage d'éducation coopérative. Les élèves peuvent se servir du PCO pour préciser les compétences et les habitudes de travail déjà acquises, planifier le développement de nouvelles compétences ou montrer aux employeurs ce qu'ils peuvent faire.

Les compétences décrites dans le PCO sont les compétences essentielles que des agences nationales et internationales et le gouvernement du Canada ont cernées, à la suite de recherches exhaustives, comme étant les compétences requises pour travailler, apprendre et vivre. Les compétences essentielles constituent la base de l'apprentissage de toute autre habileté et permettent aux personnes de progresser dans leur emploi et de s'adapter au changement en milieu de travail. Pour des précisions sur le PCO et les compétences essentielles, consulter le site Web au <http://skills.edu.gov.on.ca>.

L'ÉDUCATION COOPÉRATIVE ET LES AUTRES FORMES D'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

L'éducation coopérative et les autres formes d'apprentissage par l'expérience permettent à l'élève d'appliquer les habiletés acquises en salle de classe dans des contextes authentiques au sein de sa communauté et du monde des affaires et des services publics. L'éducation coopérative et les autres expériences en milieu de travail aident l'élève à approfondir sa connaissance des possibilités d'emploi dans de nombreux domaines. En outre, en se basant sur ses expériences, l'élève reconnaît l'apport important de la connaissance des deux langues officielles du Canada. Il s'avère important que les enseignantes et enseignants des cours d'actualisation linguistique en français entretiennent des liens avec les entreprises locales, notamment celles de la communauté francophone, afin d'assurer à l'élève des expériences pratiques qui viendront renforcer les connaissances et les habiletés acquises à l'école.

La préparation aux expériences en milieu de travail doit comprendre un enseignement sur les mesures liées à la santé et la sécurité en milieu de travail. L'enseignante ou l'enseignant appuyant l'élève en situation d'apprentissage en milieu de travail doit évaluer les conditions relatives à la santé et à la sécurité dans le milieu de travail. Avant de participer à une expérience en milieu de travail, l'élève doit acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour assurer sa sécurité physique et son bien-être personnel ainsi que celui de

ses collègues de travail. L'élève doit comprendre l'importance de la confidentialité et du respect de la vie privée, tel qu'il est énoncé dans la *Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (1990), ainsi que les principaux points des lois qui régissent les logiciels et les systèmes informatiques telle la *Loi sur le droit d'auteur* (1985). L'élève a le droit de travailler dans un milieu exempt de mauvais traitements et de harcèlement. Elle ou il doit être renseigné quant aux ressources scolaires et communautaires, aux politiques de l'école et à la marche à suivre pour signaler toutes formes d'abus et de harcèlement.

La note Politique/Programmes n° 76A intitulée *Assurance contre les accidents du travail pour les élèves des programmes de formation pratique* (Septembre 2000) trace les grandes lignes des procédures à suivre pour assurer le respect des dispositions de la *Loi sur la sécurité professionnelle et l'assurance contre les accidents du travail* (1997) aux élèves âgés d'au moins quatorze ans inscrits à un stage de plus d'une journée en milieu de travail. L'observation au poste de travail et le jumelage sont considérés comme une sortie éducative. Le personnel enseignant doit connaître l'âge minimum requis selon la *Loi sur la santé et la sécurité au travail* (1990) pour trouver un milieu de travail où l'élève peut travailler. Tous les stages d'éducation coopérative et les autres expériences en milieu de travail sont offerts selon les politiques et procédures énoncées dans *Éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience : Lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario, 2000*.

LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DANS LE PROGRAMME D'ACTUALISATION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Malgré le fait que les questions relatives à la santé et à la sécurité ne soient pas nécessairement liées à l'acquisition de compétences langagières, l'enseignante ou l'enseignant devra s'assurer que l'élève qui apprend le français comprend bien les consignes de santé et de sécurité et les règles de l'école en matière de sécurité (p. ex., un plan d'intervention en cas de crise).

De plus, des stratégies pédagogiques faisant appel à des activités pratiques (en particulier celles qui se déroulent à l'extérieur de l'école) offrent une dimension authentique et motivante en ce qui a trait aux expériences d'apprentissage de l'élève. Les enseignantes et enseignants planifieront avec soin ces activités afin de prévoir les problèmes et de prévenir les risques pour la santé et la sécurité de l'élève.

COURS

Actualisation linguistique en français 1

cours ouvert

FFAAO

Ce cours permet à l'élève apprenant le français d'acquérir les notions de base en communication orale, en lecture et en écriture. À la fin du cours, l'élève peut comprendre l'essentiel de la langue parlée, s'exprimer correctement dans un français simple, et lire et rédiger divers textes courts. L'élève est amené à réfléchir sur les valeurs et les référents culturels qui caractérisent la communauté francophone ainsi qu'à développer son esprit critique et son sens d'appartenance à la francophonie. Dans ses productions, l'élève utilise les technologies de l'information et de la communication et applique des stratégies diverses, axées surtout sur l'apprentissage d'une langue seconde, pour communiquer efficacement. Ce cours est conçu pour préparer l'élève au cours FFABO ou au cours FRA1P.

Préalable : Aucun

TEXTES À L'ÉTUDE

	Communication orale ¹		Lecture	Écriture
	Interprétation	Présentation ²		
TEXTES LITTÉRAIRES³				
Textes narratifs		Exposé d'une bande dessinée	Bande dessinée	Bande dessinée
Textes poétiques	Chanson	Exposé d'une chanson	Chanson	
TEXTES COURANTS				
Textes descriptifs ou explicatifs	Extrait d'un bulletin de nouvelles	Texte personnel	Article de revue, texte technique et administratif	Journal personnel, résumé, texte personnel et utilitaire
Textes argumentatifs ou incitatifs	Commentaire		Texte d'opinion	Texte d'opinion
Remarques :				
1. Les habiletés en communication orale spontanée s'apprennent dans le quotidien de la salle de classe. À cette fin, il faut tenir compte de l'attente formulée dans le domaine Communication orale.				
2. En fonction du nombre d'élèves dans le cours et de l'envergure des présentations orales, on pourra n'exiger que deux présentations portant sur des textes différents.				
3. Parmi les textes littéraires qui lui sont proposés, l'élève doit interpréter, avant la fin du cours FFAO, un minimum de trois œuvres d'auteurs de l'Ontario français dont un roman et, au choix, une pièce de théâtre, une bande dessinée ou un recueil (contes, légendes, poèmes, chansons).				

A. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** s'exprimer spontanément, en temps opportun, dans le contexte de diverses situations de communication et sur des sujets familiers, en mettant à contribution ses connaissances lexicales et syntaxiques.
- A2.** interpréter diverses communications orales de textes littéraires simples et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- A3.** présenter de courtes communications orales préparées en utilisant les connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- A4.** réinvestir dans ses communications orales les apprentissages réalisés en lecture, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Communication orale spontanée

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant doit être compréhensif et à l'écoute. Elle ou il reconnaît que les erreurs font partie du processus normal d'apprentissage de la langue et met l'accent sur ce que l'élève essaie de dire.

- A1.1** échanger avec ses pairs dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin de mieux se connaître, de faire connaître ses valeurs et d'apprendre à respecter celles des autres (*p. ex., présenter ses goûts personnels, sa famille; démontrer du respect dans ses échanges*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant commence par des activités simples en invitant les élèves à se mettre en dyades pour réagir et partager.

- A1.2** prendre la parole spontanément dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin d'interagir, d'informer et de s'informer, de présenter et de défendre ses prises de position, et de préciser sa pensée (*p. ex., raconter une expérience personnelle, discuter d'un événement de l'actualité pour approfondir sa compréhension du message, aborder certains enjeux environnementaux*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant puise dans le vécu des élèves et utilise des activités ou des jeux basés sur une leçon récente, qui incitent les élèves à parler, à demander ou à donner des renseignements.

- A1.3** prendre la parole dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin de manifester son engagement envers la langue et la culture d'expression française (*p. ex., répondre en français lors d'une sortie, converser en français avec ses pairs, communiquer en français lors d'activités de classe*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant reformule les propos de l'élève au besoin afin de modeler la forme correcte.

A2. Interprétation

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant ajuste le niveau de langue parlé pour que les élèves comprennent ses interventions (*p. ex., ajuster le débit, utiliser la répétition et la reformulation des phrases*).

- A2.1** recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation à la page 26.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation et en s'y référant.

- A2.2** relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., consigne de tâche scolaire, sujet d'un poème*) et implicite (*p. ex., sentiments, valeurs véhiculées*).
-

- A2.3** reconnaître les causes des bris de compréhension (*p. ex., vocabulaire, type et forme de phrase*) et les stratégies à appliquer pour corriger la situation (*p. ex., reformuler, questionner*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant présente régulièrement en modelant les stratégies d'écoute et de prise de parole.

- A2.4** comparer des référents culturels (*p. ex., auteurs francophones et autochtones, mœurs*) dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels.

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant peut présenter des sites Web tel *Terres en vue* aux élèves.

- A2.5** recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique et à des connaissances textuelles (*p. ex., organisateurs textuels, prononciation*) pour analyser des communications orales. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)
-

- A2.6** réagir avec un esprit critique à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., pertinence de l'information et respect des caractéristiques des textes à l'étude*);
 - aux référents culturels (*p. ex., mœurs francophones*);
 - aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales*);
 - aux perceptions véhiculées par le narrateur ou le locuteur (*p. ex., vision faussée, affirmations non fondées, préjugés*).
-

- A2.7** interpréter des **textes poétiques** simples (chanson) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème (*p. ex., images, champ lexical*);
 - les procédés stylistiques (*p. ex., tournures de phrases, choix et agencement des mots*);
 - la versification (*p. ex., rimes, sonorités, rythme*);
 - les éléments sonores et visuels.
-

A2.8 démontrer sa compréhension de **textes descriptifs** simples (extrait d'un bulletin de nouvelles) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la structure habituelle (*p. ex., réponses aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., articulation, pauses*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., indicatif musical, séquence filmée*).

A2.9 démontrer sa compréhension de **textes argumentatifs** simples (commentaire provenant des médias) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du sujet (*p. ex., conservation de l'énergie, écologie, francophonie, manifestation artistique*);
- le rôle des participantes et participants (*p. ex., animatrice ou animateur, invités, intervenants*);
- l'ordre des présentations des aspects discutés (*p. ex., faits, références, citations*);
- les stratégies d'écoute active utilisées pour maintenir une interaction soutenue entre les participantes et participants (*p. ex., contact visuel, langage non verbal, reformulation*).

A3. Communication orale préparée

A3.1 suivre les étapes du processus de communication orale pour présenter diverses communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation de présentation à la page 27.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation de présentation et en s'y référant.

A3.2 respecter les caractéristiques des textes à présenter oralement.

A3.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

A3.4 tenir compte de la qualité de la langue (*p. ex., vocabulaire, accord des verbes*) dans ses communications orales préparées.

A3.5 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

A3.6 tenir compte des référents culturels, de ses valeurs et de celles du milieu pour produire ses communications orales.

A3.7 tenir compte de l'apport des francophones dans les différentes sphères de la société (*p. ex., décrire la contribution d'un sportif francophone ou d'une personnalité politique francophone lors de la présentation d'un texte descriptif*).

A3.8 faire de courts **exposés** portant sur des **textes narratifs** simples (bande dessinée) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la structure (*p. ex., introduction, développement, conclusion*);
 - le choix des renseignements pour la présentation;
 - le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à un média*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, schémas, illustrations*);
 - les éléments prosodiques (*p. ex., volume, intonation, pauses*).
-

A3.9 faire de courts **exposés** portant sur des **textes poétiques** simples (chanson) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la structure (*p. ex., introduction, développement, conclusion*);
 - le choix des renseignements pour la présentation (*p. ex., auteure ou auteur, interprète, caractéristiques du texte présenté, rythme, style*);
 - le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à un média*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, illustrations*);
 - les éléments prosodiques (*p. ex., volume, intonation, pauses*).
-

A3.10 présenter de courts **textes descriptifs** (*p. ex., textes personnels sur la pratique d'un sport, d'un passe-temps*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la sélection des renseignements pertinents;
- la structure (*p. ex., introduction, développement, conclusion*);
- le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à un média*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, schémas, illustrations*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., volume, intonation, pauses*).

A4. Réinvestissement

A4.1 utiliser en communication orale, à des fins d'interprétation et de présentation, les connaissances linguistiques et textuelles acquises en :

- lecture (*p. ex., utilisation d'expressions, de banques de mots*);
 - écriture (*p. ex., respect des étapes du processus d'écriture, emploi de structures syntaxiques, accord du verbe à l'oral, liaisons*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., projection d'images pour accompagner la présentation d'un exposé, utilisation d'un logiciel multimédia*).
-

A4.2 porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., aspects réussis, pistes pour améliorer la langue*).

B. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** interpréter une variété de textes littéraires simples et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B2.** analyser une variété de textes simples de manière critique pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- B3.** réinvestir en lecture les apprentissages réalisés en communication orale, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Interprétation

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant a recours à l'enseignement explicite pour expliquer le sens des verbes habituellement employés dans l'interprétation de textes (p. ex., énumérer, démontrer, expliquer, prouver).
 - L'enseignante ou l'enseignant ajuste le niveau de langue écrite pour que les élèves comprennent ses directives et ses questions (p. ex., choisir des mots plus simples et des structures de base).
 - L'enseignante ou l'enseignant choisira des textes un peu au-dessus du niveau de lecture autonome ou de compréhension orale de l'élève.
- B1.1** recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires simples et courants. (Voir le tableau du processus de lecture à la page 28.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de lecture et en s'y référant.

- B1.2** relever dans les textes à l'étude l'information exprimée de façon explicite (p. ex., thème d'un poème) et implicite (p. ex., sentiment de la compositrice ou du compositeur).

- B1.3** relever des référents culturels (p. ex., auteur, artiste, personnalité, symbole francophone, pensée circulaire des peuples autochtones) dans les textes étudiés pour se donner des repères culturels.

- B1.4** établir un parallèle entre ses champs d'intérêt et ses connaissances d'une part et les thèmes des textes lus d'autre part (p. ex., caractéristiques des personnes de son entourage et celles des personnages dans les textes).

- B1.5** établir des liens entre son appartenance à une communauté francophone et les avantages qui en découlent (p. ex., avantage de pouvoir parler français sur le marché du travail).

B1.6 relever dans les textes à l'étude le portrait de la francophonie ontarienne, nationale et internationale (*p. ex., relever les particularités de la langue française selon les régions, les référents culturels véhiculés dans les textes*).

B1.7 interpréter des **textes narratifs** simples (bande dessinée) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le schéma narratif;
 - les personnages (*p. ex., traits physiques*);
 - le temps et le lieu;
 - les procédés narratifs (*p. ex., ordre des péripéties*);
 - les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases*).
-

B1.8 interpréter des **textes poétiques** simples (chanson) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème;
 - la forme poétique (*p. ex., style libre*);
 - les procédés poétiques (*p. ex., rimes, sonorités, répétitions, refrain*);
 - le lexique (*p. ex., champ lexical évocateur du thème d'une chanson*);
 - les éléments visuels (*p. ex., illustrations*) et les conventions d'écriture (*p. ex., lettre majuscule en début de vers, ponctuation particulière*).
-

B1.9 interpréter des **textes descriptifs** simples (article de revue) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- les renseignements et l'ordre de leur présentation (*p. ex., ordre des explications dans un article de revue*);
 - le ton (*p. ex., ton didactique ou objectif*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*) et leur rôle (*p. ex., précision, renseignements essentiels à la compréhension*);
 - les éléments visuels et la mise en page (*p. ex., photos, illustrations, typographie*).
-

B1.10 interpréter divers **textes techniques et administratifs** simples (*p. ex., horaires, tableaux, diagrammes*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la présentation du contenu (*p. ex., titre, sous-titres, préambule, disposition*);
 - le sens des mots et des expressions selon le contexte;
 - le recours aux procédés utilisés pour présenter les renseignements :
 - table des matières, index,
 - tableaux et graphiques,
 - horaires, calendriers,
 - légendes;
 - la mise en page (*p. ex., disposition du texte en colonnes, police de caractères, utilisation de la couleur*).
-

B1.11 interpréter des **textes argumentatifs** simples (texte d'opinion) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la distinction entre faits et opinions;
- le point de vue (*p. ex., expressions telles qu'à mon avis, d'après moi*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, témoignages*);
- les mots et les expressions servant à exprimer une opinion (*p. ex., penser, croire, selon les experts*).

B2. Analyse/Littérature critique

B2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes simples lus (*p. ex., reprise de l'information*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

B2.2 recourir aux manipulations linguistiques pour construire le sens des textes simples lus (*p. ex., types et formes de phrases simples*).

B2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

B2.4 réagir avec un esprit critique à divers textes simples lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex., quantité, pertinence*);
 - aux référents culturels (*p. ex., mœurs, symboles, institutions*);
 - aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales*).
-

B2.5 expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., unité du sujet, progression de l'information*).

B3. Réinvestissement

B3.1 utiliser en lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., effet créé par les rimes*);
 - écriture (*p. ex., types et formes de phrases simples*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recherche d'information à l'aide de mots clés*).
-

B3.2 porter un regard critique sur ses textes simples lus en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., habileté à dégager l'idée principale d'un texte*).

C. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** produire une variété de courts textes littéraires et courants en s'appuyant sur ses repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- C2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue et en faisant preuve d'esprit critique.
- C3.** réinvestir dans ses écrits les apprentissages réalisés en communication orale, en lecture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Production de textes

- C1.1** écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., sur un nouveau règlement à l'école, un nouveau film à l'affiche, la pensée environnementale autochtone, une situation inusitée*).

- C1.2** recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de courts textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus d'écriture à la page 30.)
Pistes d'enseignement :
 - L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus d'écriture et en s'y référant.
 - L'enseignante ou l'enseignant fournit un tableau ou un schéma organisationnel qui présente les éléments clés d'une leçon ou d'une unité.

- C1.3** recourir à l'écrit (*p. ex., courriel, lettre d'opinion*) pour exprimer ses idées et ses valeurs par rapport à des référents culturels (*p. ex., événement francophone, œuvre littéraire d'un auteur de l'Ontario français*) et les faire connaître à des francophones d'ici et d'ailleurs.

- C1.4** tenir compte au moment de la collecte de renseignements, de ses champs d'intérêt et de ses connaissances pour traiter certains aspects dans ses productions écrites.

- C1.5** décrire la contribution des francophones au développement de la société canadienne lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., affichage commercial en français, SOS Montfort*).

C1.6 rédiger de courts **textes narratifs** (bande dessinée) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le schéma narratif;
 - les personnages (*p. ex., choix d'un héros*);
 - le temps et le lieu;
 - les procédés narratifs (*p. ex., enchaînement des péripéties*);
 - les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases*);
 - le montage des photos ou des dessins liés au texte.
-

C1.7 rédiger de courts **textes descriptifs** (journal personnel) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le choix des renseignements pertinents (*p. ex., fait marquant, rencontre importante*);
 - le ton approprié;
 - le discours rapporté direct et indirect;
 - les procédés descriptifs et narratifs (*p. ex., énumération de caractéristiques, ordre chronologique, anecdote*);
 - les appuis visuels (*p. ex., photos, tableaux*).
-

C1.8 rédiger des **résumés** de textes descriptifs ou explicatifs en tenant compte, entre autres, des éléments suivants :

- la structure du texte d'origine;
 - les idées principales et les idées secondaires du texte d'origine;
 - la proportion de chacune des parties du texte d'origine;
 - les techniques propres au résumé (*p. ex., relever les mots clés et les expressions clés*).
-

C1.9 rédiger de courts **textes personnels et utilitaires** en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la nature du texte (*p. ex., note explicative, inscription à l'agenda, échéancier*);
 - le choix des renseignements à communiquer;
 - l'organisation des renseignements;
 - le recours à des procédés linguistiques (*p. ex., tournures elliptiques, abréviations, code personnel*).
-

C1.10 rédiger de courts **textes argumentatifs** (texte d'opinion) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la présentation du sujet et de ses aspects;
- la prise de position appuyée sur des faits et des observations;
- les procédés pour appuyer l'opinion (*p. ex., faits, exemples, explications*);
- l'organisation du texte en paragraphes.

C2. Amélioration de textes

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur seulement une ou deux erreurs fréquentes à la fois. Elle ou il encourage l'élève à corriger ses propres erreurs.
- L'enseignante ou l'enseignant est conscient que plus les élèves s'expriment et font l'essai de vocabulaire et de structures plus complexes, plus le nombre d'erreurs risque d'augmenter.

C2.1 écrire ses textes en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., unité du sujet, reprise de l'information, progression*).

C2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels.

C2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour modifier ses textes en fonction de la situation de communication.

C2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

C2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., accord, orthographe d'usage*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant incorpore l'enseignement explicite de la grammaire dans les leçons quotidiennes de façon ponctuelle et au fur et à mesure que les problèmes se présentent.

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser en écriture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., utilisation d'un registre de langue approprié*);
 - lecture (*p. ex., organisation de son texte selon un modèle observé en lecture*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à un correcteur électronique*).
-

C3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., aspects réussis, pistes d'amélioration, moyens à adopter*).

Actualisation linguistique en français 2

cours ouvert

FFABO

Ce cours permet à l'élève apprenant le français et possédant des connaissances de base dans cette langue d'améliorer sa compétence à communiquer à l'oral et à l'écrit. L'élève développe sa capacité à entretenir des conversations dans différents contextes, à présenter de courts exposés sur différents sujets, à lire et à rédiger une variété de textes littéraires et courants. L'élève est amené à réfléchir sur les valeurs et les référents culturels qui caractérisent la communauté francophone ainsi qu'à développer son esprit critique et son sens d'appartenance à la francophonie. Dans ses productions, l'élève utilise les technologies de l'information et de la communication et applique des stratégies diverses, axées surtout sur l'apprentissage d'une langue seconde, pour communiquer efficacement. Ce cours est conçu pour préparer l'élève au cours FFACO ou au cours FRA1D ou FRA2P.

Préalable : FFAAO ou l'équivalent

TEXTES À L'ÉTUDE

	Communication orale ¹		Lecture	Écriture
	Interprétation	Présentation ²		
TEXTES LITTÉRAIRES³				
Textes narratifs		Saynète	Court récit	Court récit biographique
Textes poétiques	Poème		Poème	
TEXTES COURANTS				
Textes descriptifs ou explicatifs	Bulletin de nouvelles	Exposé portant sur un article de revue	Nouvelle journalistique, texte technique et administratif	Résumé, article de revue, texte personnel et utilitaire
Textes argumentatifs ou incitatifs	Forum de discussion	Commentaire critique d'un bulletin de nouvelles	Texte d'opinion	Texte d'opinion

Remarques :

1. Les habiletés en communication orale spontanée s'apprennent dans le quotidien de la salle de classe. À cette fin, il faut tenir compte de l'attente formulée dans le domaine Communication orale.
2. En fonction du nombre d'élèves dans le cours et de l'envergure des présentations orales, on pourra n'exiger que deux présentations portant sur des textes différents.
3. Parmi les textes littéraires qui lui sont proposés, l'élève doit interpréter, avant la fin du cours FFACO, un minimum de trois œuvres d'auteurs de l'Ontario français dont un roman et, au choix, une pièce de théâtre, une bande dessinée ou un recueil (contes, légendes, poèmes, chansons).

A. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** s'exprimer spontanément, en temps opportun dans le contexte de diverses situations de communication et sur des sujets familiers, en mettant à contribution ses connaissances lexicales et syntaxiques.
- A2.** interpréter diverses communications orales de textes littéraires simples et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- A3.** présenter de courtes communications orales préparées en utilisant les connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- A4.** réinvestir dans ses communications orales les apprentissages réalisés en lecture, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Communication orale spontanée

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant doit être compréhensif et à l'écoute. Elle ou il reconnaît que les erreurs font partie du processus normal d'apprentissage de la langue et met l'accent sur ce que l'élève essaie de dire.

- A1.1** prendre la parole spontanément dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin d'interagir, d'informer et de s'informer, de présenter et de défendre ses prises de position, et de préciser sa pensée (*p. ex., discuter d'expériences personnelles, demander des éclaircissements pour approfondir sa compréhension d'un message, aborder certains enjeux environnementaux*).

- A1.2** échanger avec ses pairs dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin de mieux se connaître, de faire connaître ses valeurs et d'apprendre à respecter celles des autres (*p. ex., pour décrire son engagement communautaire, pour discuter d'un texte ou d'un message d'un sage autochtone*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant organise les groupes structurés de travail selon les forces et lacunes de chaque élève, afin que les plus forts aident les moins habiles.

- A1.3** prendre la parole dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin de manifester son engagement envers la langue et la culture d'expression française (*p. ex., converser en français avec ses pairs, utiliser un vocabulaire adéquat par rapport au contexte*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant reformule les propos de l'élève au besoin afin de modeler la forme correcte.

A2. Interprétation

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant ajuste le niveau de langue parlé et emploie des stratégies de prise de parole pour que les élèves comprennent ses interventions (*p. ex., ajuster le débit, utiliser la répétition et la reformulation des phrases*).

- A2.1** recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation à la page 26.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation et en s'y référant.

- A2.2** relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., sujet du bulletin de nouvelles, forum de discussion*) et implicite (*p. ex., sentiments, valeurs véhiculées, sens figuré d'une expression*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant présente régulièrement en les modelant les stratégies d'écoute et de prise de parole. Elle ou il encourage les élèves à les modeler à leur tour.

- A2.3** reconnaître les causes des bris de compréhension (*p. ex., abondance d'information*) et les stratégies à appliquer pour corriger la situation (*p. ex., relever les idées essentielles*).

- A2.4** comparer des référents culturels (*p. ex., groupe de musique [Swing, Florent Vollant]*) dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels.

- A2.5** recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique et à des connaissances textuelles (*p. ex., organisateurs textuels, prononciation*) pour analyser des communications orales. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

- A2.6** réagir avec un esprit critique à diverses présentations orales, par rapport notamment :
- au contenu (*p. ex., pertinence de l'information, respect des caractéristiques des textes à l'étude*);
 - aux référents culturels (*p. ex., mœurs francophones*);
 - aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales*);
 - aux perceptions véhiculées par le narrateur ou le locuteur (*p. ex., vision faussée, affirmations non fondées, préjugés*).

- A2.7** démontrer sa compréhension de **textes poétiques** simples (poème à vers libres) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :
- le développement du thème (*p. ex., aspect traité*);
 - le lexique (*p. ex., champ lexical évocateur du thème d'un poème*);
 - les procédés poétiques (*p. ex., répétitions, inversions*);
 - les éléments sonores et visuels (*p. ex., musique ou illustrations qui accompagnent un poème*).

- A2.8** interpréter des **textes descriptifs** simples (bulletin de nouvelles) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :
- la structure habituelle (*p. ex., réponses aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?*);
 - la pertinence des renseignements;
 - le ton (*p. ex., ton objectif*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., reportages, tableaux, illustrations*) et leur rôle (*p. ex., précision, renseignements essentiels à la compréhension*);
 - l'ordre de présentation des renseignements (*p. ex., du plus important au moins important*);
 - la prosodie (*p. ex., articulation, pauses*);
 - les éléments sonores et visuels (*p. ex., indicatif musical, séquences filmées*).

- A2.9** interpréter des **textes argumentatifs** simples (forum de discussion provenant des médias) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :
- le développement du sujet traité (*p. ex., conservation de l'énergie, écologie, solution à des problèmes d'ordre scientifique, changement d'ordre social, valeur des jeux vidéo, manifestation artistique*);
 - le rôle des participantes et participants (*p. ex., animatrice ou animateur, invités, intervenants*);
 - l'ordre de présentation des aspects discutés et les moyens utilisés pour soutenir la discussion (*p. ex., faits, références, citations, statistiques*);
 - la pertinence des interventions, la qualité de l'argumentation et la progression de la discussion en cours.

A3. Communication orale préparée

- A3.1** suivre les étapes du processus de communication orale pour présenter diverses communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation de présentation à la page 27.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation de présentation et en s'y référant.

- A3.2** respecter les caractéristiques des textes à présenter oralement.

- A3.3** utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

- A3.4** tenir compte de la qualité de la langue (*p. ex., vocabulaire, accord des verbes*) dans ses communications orales préparées.

- A3.5** exercer son esprit critique pour présenter des communications orales d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

- A3.6** tenir compte des référents culturels, de ses valeurs et de celles du milieu pour produire ses communications orales.

A3.7 tenir compte de l'apport des francophones dans les différentes sphères de la société dans ses communications orales lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., relever un moment marquant de l'histoire de la francophonie lors de son exposé, présenter comment certaines communautés autochtones comme les Hurons, les Abénakis, les Montagnais participent à la francophonie*).

A3.8 présenter des **textes narratifs** simples (saynète) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la connaissance et la compréhension du texte (*p. ex., intensité dramatique d'un extrait, humour*);
 - les éléments de mise en scène (*p. ex., personnages, décors*);
 - les costumes, les accessoires, les appuis sonores et visuels (*p. ex., extrait musical, bruitage*);
 - les éléments prosodiques et extralinguistiques (*p. ex., articulation, volume, gestuelle*).
-

A3.9 faire de courts **exposés** portant sur des **textes descriptifs** simples (article de revue) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le sujet (*p. ex., sujet lié aux goûts, aux champs d'intérêt, à la francophonie mondiale*);
 - le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à un média*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, schémas, illustrations*);
 - la structure (*p. ex., introduction, développement, conclusion*);
 - la clarté du point de vue (*p. ex., objectif, subjectif*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., recours aux diagrammes, statistiques*) et leur apport à la qualité du texte (*p. ex., précision, démonstration*);
 - le registre de langue et sa pertinence (*p. ex., emploi de termes reliés à un sujet technique*);
 - les éléments prosodiques (*p. ex., volume, intonation, pauses*).
-

A3.10 présenter de courts **textes argumentatifs** (commentaire critique d'un bulletin de nouvelles) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la sélection des renseignements pertinents auxquels réagir (*p. ex., opinion sur certains détails de l'information transmise*);
- le choix du point de vue (*p. ex., subjectif*) et le ton approprié (*p. ex., ton engagé*);
- la sélection des arguments et des appuis (*p. ex., exemples, schéma*);
- le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à des fiches aide-mémoire*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, illustrations*).

A4. Réinvestissement

A4.1 utiliser en communication orale, à des fins d'interprétation et de présentation, les connaissances linguistiques et textuelles acquises en :

- lecture (*p. ex., utilisation d'expressions, de banques de mots*);
 - écriture (*p. ex., respect des étapes du processus d'écriture, emploi de structures syntaxiques, accord du verbe à l'oral, liaisons*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., projection d'images pour accompagner la présentation d'un exposé, utilisation d'un logiciel multimédia*).
-

A4.2 porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., aspects réussis, pistes pour améliorer la langue*).

B. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** interpréter une variété de textes littéraires simples et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B2.** analyser une variété de textes simples de manière critique pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- B3.** réinvestir en lecture les apprentissages réalisés en communication orale, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Interprétation

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant ajuste le niveau de langue écrite pour que les élèves comprennent ses directives et ses interventions (p. ex., choisir des mots plus simples et des structures de base).
 - L'enseignante ou l'enseignant choisit des textes un peu au-dessus du niveau de lecture autonome ou de compréhension orale de l'élève.
- B1.1** recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires simples et courants. (Voir le tableau du processus de lecture à la page 28.)
- Piste d'enseignement :* L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de lecture et en s'y référant.
-
- B1.2** relever dans les textes à l'étude l'information exprimée de façon explicite (p. ex., *renseignements dans un article de revue*) et implicite (p. ex., *atmosphère créée dans une chanson*).
-
- B1.3** relever des référents culturels (p. ex., *auteur, artiste, personnalité, symboles francophones et autochtones*) dans les textes étudiés pour se donner des repères culturels.
-
- B1.4** établir un parallèle entre ses champs d'intérêt et ses connaissances d'une part et les thèmes des textes lus d'autre part (p. ex., *caractéristiques des personnes de son entourage et celles des personnages dans les textes*).
-
- B1.5** établir des liens entre son appartenance à une communauté francophone et les avantages qui en découlent (p. ex., *aspects positifs de l'acquisition d'une langue additionnelle*).
-
- B1.6** relever dans les textes à l'étude des traits de la francophonie ontarienne, nationale et internationale (p. ex., *éléments culturels des populations d'expression française*).
-

B1.7 interpréter des textes **narratifs simples** (court récit) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le schéma narratif et les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques*);
 - les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions permettant de se situer dans le temps et le lieu*);
 - le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant, narrateur témoin*);
 - les procédés narratifs (*p. ex., ordre des péripéties, retour en arrière, discours rapporté direct et indirect*);
 - les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases, figures de style*).
-

B1.8 interpréter des **textes poétiques** simples (poème) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème;
 - la forme poétique (*p. ex., vers et strophes plutôt que phrases et paragraphes*);
 - les procédés poétiques (*p. ex., rimes, répétitions*);
 - les éléments visuels (*p. ex., illustrations*) et les conventions d'écriture (*p. ex., lettre majuscule en début de vers, ponctuation particulière*).
-

B1.9 interpréter des **textes descriptifs** simples (nouvelle journalistique) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- les renseignements et l'ordre de leur présentation (*p. ex., réponses aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?, Comment?, Pourquoi?*);
 - le registre de langue, le point de vue et le ton (*p. ex., point de vue distancié ou engagé; ton neutre, didactique ou objectif*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*) et leur rôle (*p. ex., précision selon les destinataires, renseignements essentiels à la compréhension*);
 - les éléments visuels et la mise en page (*p. ex., photos, illustrations, typographie*).
-

B1.10 interpréter divers **textes techniques et administratifs** simples (*p. ex., feuillet d'information, dépliant, texte avec schémas*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la présentation du contenu (*p. ex., préambule, avant-propos, explications*);
 - le sens des mots et des expressions techniques;
 - le recours aux procédés utilisés pour présenter les renseignements :
 - table des matières, index, bibliographie, notes en bas de page,
 - tableaux, graphiques,
 - horaires, calendriers,
 - légendes;
 - la mise en page (*p. ex., disposition du texte en colonnes, taille et police des caractères, utilisation de la couleur*).
-

B1.11 interpréter des **textes argumentatifs** simples (texte d'opinion) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la prise de position;
- la distinction entre faits et opinions;
- le point de vue (*p. ex., expressions telles qu'à mon avis, d'après moi*);
- les procédés descriptifs et argumentatifs (*p. ex., faits, statistiques, citations, témoignages*);

- les mots et expressions servant à exprimer une opinion (*p. ex.*, penser, croire, juger, prétendre, à leur avis, selon les experts);
- la qualité de la langue (*p. ex.*, *figures de style*).

B2. Analyse/Littérature critique

B2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes simples lus (*p. ex.*, *reprise de l'information, modes et temps des verbes*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

B2.2 recourir aux manipulations linguistiques pour construire le sens des textes lus (*p. ex.*, *sens des subordinées et de phrases simples*).

B2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

B2.4 réagir avec un esprit critique à divers textes simples lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex.*, *quantité, pertinence*);
 - aux référents culturels (*p. ex.*, *personnages, événements*);
 - aux valeurs (*p. ex.*, *culturelles, familiales, sociales, environnementales*).
-

B2.5 expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex.*, *unité du sujet et progression du texte*).

B2.6 réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex.*, *caractéristiques lexicales d'une chanson*).

B3. Réinvestissement

B3.1 utiliser en lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex.*, *effet créé par les rimes et les sonorités*);
 - écriture (*p. ex.*, *organisation des idées en paragraphes*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex.*, *recherche d'information sur un sujet*).
-

B3.2 porter un regard critique sur ses textes simples lus en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex.*, *habileté à dégager l'idée principale d'un texte, pistes d'amélioration*).

C. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** produire une variété de courts textes littéraires et courants en s'appuyant sur ses repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- C2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue et en faisant preuve d'esprit critique.
- C3.** réinvestir dans ses écrits les apprentissages réalisés en communication orale, en lecture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Production de textes

- C1.1** écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments et son imaginaire (*p. ex., sur un nouveau règlement à l'école, un match sportif, la conservation de l'énergie, une situation comique*).

- C1.2** recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de courts textes littéraires et courants. (Voir tableau du processus d'écriture à la page 30.)
Pistes d'enseignement :
 - L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus d'écriture et en s'y référant.
 - L'enseignante ou l'enseignant fournit un tableau ou un schéma organisationnel qui présente les éléments clés d'une leçon ou d'une unité.

- C1.3** recourir à l'écrit (*p. ex., courriel, lettre d'opinion*) pour exprimer ses idées et ses valeurs par rapport à des référents culturels (*p. ex., événement francophone, œuvre littéraire d'un auteur de l'Ontario français*) et les faire connaître à des francophones d'ici et d'ailleurs.

- C1.4** tenir compte au moment de la collecte de renseignements de ses champs d'intérêt et de ses connaissances pour traiter certains aspects dans ses productions écrites.

- C1.5** décrire la contribution des francophones au développement de la société canadienne lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., relever les personnages significatifs de la francophonie ontarienne et canadienne lors de la rédaction d'une biographie*).

- C1.6** rédiger un court **texte narratif** (court récit biographique) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :
 - le choix des renseignements pertinents (*p. ex., fait marquant, rencontre importante*);

- le discours rapporté direct et indirect;
 - les procédés descriptifs et narratifs (*p. ex., énumération de caractéristiques, ordre chronologique, anecdote*);
 - les appuis visuels (*p. ex., photos, tableaux*);
 - les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases*).
-

C1.7 rédiger des **résumés** de textes descriptifs ou explicatifs en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la structure du texte d'origine;
 - les idées principales et les idées secondaires du texte d'origine;
 - la proportion de chacune des parties du texte d'origine;
 - les techniques propres au résumé (*p. ex., relever les mots clés et les expressions clés*);
 - la cohérence (*p. ex., emploi de pronoms, organisateurs textuels*).
-

C1.8 rédiger de courts **textes descriptifs** (article de revue) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le choix des renseignements (*p. ex., réponses aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?*);
 - l'ordre de présentation des explications;
 - un titre accrocheur et approprié au sujet du texte;
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., recours à des exemples, énumérations*);
 - le point de vue (*p. ex., emploi de pronoms à la 3^e personne*);
 - des faits et des citations;
 - les appuis visuels et la mise en page (*p. ex., photos, colonnes, paragraphes*).
-

C1.9 rédiger de courts **textes personnels et utilitaires** (*p. ex., courriel, journal de bord*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la teneur du texte (*p. ex., contenu d'un courriel, d'un texte électronique, d'un journal de bord*);
 - le choix des renseignements à communiquer;
 - l'organisation des renseignements;
 - le recours à des procédés linguistiques (*p. ex., tournures elliptiques, abréviations, code personnel, emploi d'adjectifs et d'adverbes*).
-

C1.10 rédiger de courts **textes argumentatifs** (texte d'opinion) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la prise de position;
- le choix et l'ordre des renseignements qui appuient l'opinion;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment un jugement comme je pense que; mode des verbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);
- les appuis visuels et les conventions d'écriture (*p. ex., mise en page*);
- l'organisation du texte en paragraphes.

C2. Amélioration de textes

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur seulement une ou deux erreurs fréquentes à la fois et encourage les élèves à corriger leurs propres erreurs.
 - L'enseignante ou l'enseignant est conscient que plus les élèves s'expriment et font l'essai de vocabulaire et de structures plus complexes, plus le nombre d'erreurs risque d'augmenter.
-

C2.1 écrire ses textes en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., unité du sujet, reprise de l'information, progression*).

C2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels.

C2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour modifier ses textes en fonction de la situation de communication.

C2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

C2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., accord, orthographe d'usage*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant incorpore l'enseignement explicite de la grammaire dans les leçons quotidiennes de façon ponctuelle et au fur et à mesure que les problèmes se présentent.

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser en écriture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., utilisation d'un registre de langue approprié*);
 - lecture (*p. ex., organisation de son texte selon un modèle observé en lecture*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à un correcteur électronique*).
-

C3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., aspects réussis, pistes d'amélioration, moyens à adopter*).

Actualisation linguistique en français 3

cours ouvert

FFACO

Ce cours permet à l'élève apprenant le français de perfectionner sa compétence à communiquer dans cette langue. À la fin du cours, l'élève peut lire et rédiger divers textes littéraires et courants. Sa compréhension de la langue lui permet de participer à des discussions et de présenter de brefs exposés sur différents sujets. L'élève est amené à réfléchir sur les enjeux de la francophonie et à la place qu'elle ou il y occupe. À l'oral et à l'écrit, l'élève utilise les technologies de l'information et de la communication et applique des stratégies diverses, axées en partie sur l'apprentissage d'une langue seconde, pour communiquer efficacement. Ce cours est conçu pour préparer l'élève au cours FFADO ou au cours FRA2D, FRA3C ou FRA3E.

Préalable : FFABO ou l'équivalent

TEXTES À L'ÉTUDE

	Communication orale ¹		Lecture	Écriture
	Interprétation	Présentation ²		
TEXTES LITTÉRAIRES³				
Textes narratifs	Court métrage narratif	Dialogue	Court roman, pièce de théâtre	Dialogue
Textes poétiques			Fable	
TEXTES COURANTS				
Textes descriptifs ou explicatifs	Documentaire	Résumé d'un documentaire	Nouvelle journalistique	Résumé, nouvelle journalistique
Textes argumentatifs ou incitatifs	Message publicitaire	Critique	Critique	Critique, texte d'opinion
Remarques :				
1. Les habiletés en communication orale spontanée s'apprennent dans le quotidien de la salle de classe. À cette fin, il faut tenir compte de l'attente formulée dans le domaine Communication orale.				
2. En fonction du nombre d'élèves dans le cours et de l'envergure des présentations orales, on pourra n'exiger que deux présentations portant sur des textes différents.				
3. Parmi les textes littéraires qui lui sont proposés, l'élève doit interpréter, avant la fin du cours FFACO, un minimum de trois œuvres d'auteurs de l'Ontario français dont un roman et, au choix, une pièce de théâtre, une bande dessinée ou un recueil (contes, légendes, poèmes, chansons).				

A. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** s'exprimer spontanément, en temps opportun, dans le contexte de diverses situations de communication.
- A2.** interpréter diverses communications orales de textes littéraires et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- A3.** présenter diverses communications orales préparées en utilisant les connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- A4.** réinvestir dans ses communications orales les apprentissages réalisés en lecture, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Communication orale spontanée

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant continue à introduire et à expliquer certaines expressions du langage familier, relevé ou figuré dans le contexte scolaire.
 - L'enseignante ou l'enseignant fournit un appui continu par rapport aux erreurs fréquentes et à l'apprentissage et l'utilisation de nouveau vocabulaire, de nouvelles structures de phrases ou de nouveaux procédés.
 - L'enseignante ou l'enseignant organise des activités de groupes structurés qui seront de plus en plus complexes et différenciées.
- A1.1** prendre la parole spontanément dans divers contextes pour interagir, informer et s'informer, présenter et défendre ses prises de position, et préciser sa pensée (*p. ex., appuyer spontanément l'opinion de quelqu'un, réagir spontanément à une critique portant sur une problématique reliée au thème de l'environnement*).
-
- A1.2** échanger avec ses pairs dans divers contextes pour mieux se connaître, faire connaître ses valeurs et apprendre à respecter celles des autres (*p. ex., reconnaître l'impact de son engagement communautaire*).
-
- A1.3** prendre la parole dans divers contextes en utilisant le vocabulaire et les structures de phrases connus et à l'étude afin de manifester son engagement envers la langue et la culture d'expression française (*p. ex., converser en français avec ses pairs, accueillir des élèves d'écoles nourricières à l'occasion d'une visite*).

A2. Interprétation

A2.1 recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation à la page 26.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation et en s'y référant.

A2.2 relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., sujet d'un documentaire*) et implicite (*p. ex., sens figuré des mots dans une fable*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant présente régulièrement en les modelant les stratégies d'écoute et de prise de parole. Elle ou il encouragera les élèves à les modeler à leur tour.

A2.3 reconnaître les causes des bris de compréhension (*p. ex., connaissance limitée du sujet*) et les stratégies à appliquer pour corriger la situation (*p. ex., recourir à ses connaissances antérieures*).

A2.4 comparer des référents culturels (*p. ex., journée de la francophonie, journée nationale des Autochtones*) dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels.

A2.5 recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique et à des connaissances textuelles (*p. ex., organisateurs textuels, prononciation*) pour analyser des communications orales. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

A2.6 réagir avec un esprit critique à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., pertinence de l'information, respect des caractéristiques des textes à l'étude*);
- aux référents culturels (*p. ex., pertinence de l'information*);
- aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales, professionnelles*);
- aux perceptions véhiculées par le narrateur ou le locuteur (*p. ex., expression d'opinion sans appui, partialité évidente*).

A2.7 interpréter des **textes narratifs** (court métrage narratif) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la progression dramatique (*p. ex., situation initiale, noeud dramatique, dénouement*);
 - la description des personnages principaux et secondaires (*p. ex., traits physiques et psychologiques*);
 - les éléments visuels (*p. ex., techniques cinématographiques, accessoires, décors*);
 - le registre de langue;
 - le rôle de la trame sonore (*p. ex., atmosphère créée, émotions suscitées*).
-

A2.8 interpréter des **textes descriptifs** (documentaire) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la situation de communication;
- le contenu (*p. ex., thème abordé, faits présentés, événements décrits, idées principales et secondaires*);
- la structure (*p. ex., introduction, développement, conclusion*);
- la pertinence et la quantité des renseignements (*p. ex., importance accordée à certains éléments*);
- le point de vue et le ton (*p. ex., objectivité, ton neutre*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., statistiques, définitions, comparaisons*) et leur rôle (*p. ex., précision des détails*);
- les aspects cinématographiques (*p. ex., images, mouvements de la caméra, séquences visuelles*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., trame sonore, tableaux*).

A2.9 interpréter une variété de courts **textes argumentatifs** (message publicitaire) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le point de vue du publicitaire (*p. ex., ton engagé pour convaincre, ton neutre pour informer ou décrire*);
- les valeurs véhiculées et les techniques de persuasion (*p. ex., mots comparatifs, superlatifs, exemples, témoignages*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., effets sonores, images, graphiques, couleur*);
- les éléments prosodiques (*p. ex., articulation, prononciation, volume, débit*).

A3. Communication orale préparée

A3.1 suivre les étapes du processus de communication orale pour présenter diverses communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation de présentation à la page 27.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation de présentation et en s'y référant.

A3.2 respecter les caractéristiques des textes à présenter oralement.

A3.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

A3.4 tenir compte de la qualité de la langue (*p. ex., vocabulaire, accord des verbes*) dans ses communications orales préparées.

A3.5 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

A3.6 tenir compte des référents culturels, de ses valeurs et de celles du milieu pour produire ses communications orales.

A3.7 tenir compte de l'apport des francophones dans les différentes sphères de la société dans ses communications orales lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., présenter certains francophones du Canada qui se sont distingués dans divers domaines lors de son exposé*).

A3.8 présenter un **texte narratif** (*p. ex., dialogue rédigé en Écriture*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la connaissance et la compréhension du texte (*p. ex., jeu dramatique*);
 - les éléments de mise en scène (*p. ex., déplacements des personnages, décors*);
 - les costumes, les accessoires, les appuis sonores et visuels (*p. ex., extrait musical, éclairage, bruitage, maquillage*);
 - les éléments prosodiques et extralinguistiques (*p. ex., articulation, volume, gestuelle*).
-

A3.9 présenter un **résumé** de textes descriptifs ou explicatifs (résumé d'un documentaire) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la sélection des renseignements pertinents (*p. ex., idées principales et secondaires, témoignages, statistiques*);
 - la mention du point de vue du discours d'origine;
 - le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à des fiches aide-mémoire*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, illustrations*);
 - les éléments extralinguistiques (*p. ex., maîtrise de soi, contact visuel, gestuelle*).
-

A3.10 présenter un **texte argumentatif** (*p. ex., critique rédigée en Écriture*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- l'adaptation de la présentation selon la situation de communication (*p. ex., intention, destinataire*);
- la présentation de l'objet de sa critique (*p. ex., utilité d'un bien de consommation, stéréotype relevé dans une publicité, rêve suscité par un produit, valeur proposée*);
- la structure (*p. ex., mise en contexte, prise de position dès le début, présentation des appuis, réaffirmation du point de vue, expression d'un souhait en conclusion*);
- le recours à un ton approprié au texte argumentatif (*p. ex., ton engagé*);
- le choix de la stratégie de communication (*p. ex., recours à des fiches aide-mémoire*) et des supports techniques appropriés (*p. ex., logiciel de présentation, illustrations*);
- les éléments prosodiques et extralinguistiques (*p. ex., intonation adaptée au sujet, contact avec l'auditoire*).

A4. Réinvestissement

A4.1 utiliser en communication orale, à des fins d'interprétation et de présentation, les connaissances linguistiques et textuelles acquises en :

- lecture (*p. ex., cohérence dans un résumé, reprise de l'information*);
 - écriture (*p. ex., respect des étapes du processus d'écriture, emploi de structures syntaxiques, accord du verbe à l'oral, accord des adjectifs*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., projection d'images pour accompagner la présentation d'un exposé, utilisation d'un logiciel multimédia*).
-

A4.2 porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., aspects réussis, pistes pour améliorer les aspects prosodiques*).

B. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** interpréter une variété de textes littéraires et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B2.** analyser une variété de textes de manière critique pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- B3.** réinvestir en lecture les apprentissages réalisés en communication orale, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Interprétation

- B1.1** recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus de lecture à la page 28.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue de fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de lecture et en s'y référant.

- B1.2** relever dans les textes à l'étude l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., sujet d'une nouvelle journalistique*) et implicite (*p. ex., préjugés dans une critique*).

- B1.3** relever des référents culturels (*p. ex., personnalités, symboles, événements francophones et autochtones*) dans les textes étudiés pour se donner des repères culturels.

- B1.4** établir un parallèle entre ses champs d'intérêt et ses connaissances d'une part et les thèmes des textes lus d'autre part (*p. ex., caractéristiques des personnes de son entourage et celles des personnages dans les textes*).

- B1.5** établir des liens entre son appartenance à une communauté francophone et les avantages qui en découlent (*p. ex., utiliser la critique pour présenter les avantages du bilinguisme en Ontario*).

- B1.6** relever dans les textes à l'étude le portrait de la francophonie ontarienne, nationale et internationale (*p. ex., comparer diverses populations francophones dans le monde en fonction de certains facteurs tels que la situation économique et politique par l'entremise de la nouvelle journalistique*).

- B1.7** interpréter des **textes narratifs** (*p. ex., court roman, pièce de théâtre*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi.

Dans le cas d'un court roman :

- le schéma narratif;

- la progression de l'action (*p. ex., succession des péripéties, rôle des éléments descriptifs*);
- les personnages (*p. ex., évolution et motivation des personnages*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions permettant de se situer dans le temps et le lieu, éléments permettant de créer un univers vraisemblable*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre chronologique des actions, retour en arrière*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., variété des phrases, figures de style*).

Dans le cas d'une pièce de théâtre :

- la progression de l'intrigue (*p. ex., événements inattendus, réactions des personnages*);
- le contexte socioculturel et les valeurs véhiculées;
- l'évolution du personnage principal et des personnages secondaires (*p. ex., caractère, préoccupations, aspirations*);
- le registre de langue des personnages selon leur rôle et l'époque;
- les didascalies et les indications scéniques concernant notamment les décors, les accessoires, les costumes, les effets sonores, la musique, l'éclairage.

B1.8 interpréter des **textes poétiques** (fable) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème et la morale présentée;
- la forme poétique (*p. ex., vers et strophes plutôt que phrases et paragraphes*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., types de phrases, figures de style*);
- les procédés poétiques (*p. ex., rythme, sonorités*);
- les éléments visuels (*p. ex., illustrations*).

B1.9 interpréter des **textes descriptifs** (nouvelle journalistique) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- les renseignements et l'ordre de leur présentation (*p. ex., réponses aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où?, Comment?, Pourquoi?*);
- le registre de langue, le point de vue et le ton (*p. ex., point de vue distancié ou engagé; ton neutre, didactique ou objectif*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*) et leur rôle (*p. ex., précision selon les destinataires, renseignements essentiels à la compréhension*);
- les éléments visuels et la mise en page (*p. ex., photos, illustrations, typographie*).

B1.10 interpréter des **textes argumentatifs** (critique) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- l'objet de la critique (*p. ex., spectacle, bien de consommation, bilinguisme*);
- les aspects critiqués (*p. ex., pour la critique de film : scénario, musique, effets spéciaux, jeux des personnages; pour la critique d'une revue : sujet traité, mise en page, illustrations*);
- le choix des moyens pour appuyer la critique (*p. ex., exemples, comparaisons*);
- la qualité de l'organisation (*p. ex., présentation dans le 1^{er} paragraphe de l'objet de l'opinion suivie des appuis*);
- le point de vue (*p. ex., objectif, subjectif, tendancieux*).

B2. Analyse/Littérature critique

- B2.1** recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes lus (*p. ex., emploi de la forme négative et son rôle, emploi des temps et des modes*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110)
-
- B2.2** recourir aux manipulations linguistiques et à la phrase de base pour construire le sens des textes lus (*p. ex., sens des subordonnées et des phrases complexes*).
-
- B2.3** expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.
-
- B2.4** réagir avec un esprit critique à divers textes lus, par rapport notamment :
- aux renseignements (*p. ex., précision, pertinence*);
 - aux référents culturels (*p. ex., réalisation artistique, événements à grand déploiement, artefacts*);
 - aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales, professionnelles*);
 - aux perceptions véhiculées par le narrateur (*p. ex., point de vue, cliché*).
-
- B2.5** expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., organisation logique du texte, progression du texte*).
-
- B2.6** réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex., sonorités et rythme dans la fable*).

B3. Réinvestissement

- B3.1** utiliser en lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :
- communication orale (*p. ex., importance accordée aux témoignages d'experts dans un documentaire*);
 - écriture (*p. ex., indice graphique pour indiquer un changement d'interlocuteur dans un dialogue*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recherche d'information sur un sujet*).
-
- B3.2** porter un regard critique sur ses textes lus en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., habileté à dégager l'idée principale d'un texte, lecture d'un texte avec intonation, piste d'amélioration*).

C. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** produire une variété de textes littéraires et courants en s'appuyant sur ses repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- C2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue et en faisant preuve d'esprit critique.
- C3.** réinvestir dans ses écrits les apprentissages réalisés en communication orale, en lecture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Production de textes

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit des indices et utilise des modèles et des schémas de rédaction ainsi que des séances d'écriture modelée et partagée afin d'étendre la gamme de types de textes écrits et la longueur et la complexité des textes.

- C1.1** écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., sur une sortie pédagogique, une partie de hockey, la diminution de la consommation, un nouveau film à l'affiche*).

- C1.2** recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus d'écriture à la page 30.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue de fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus d'écriture et en s'y référant.

- C1.3** recourir à l'écrit pour exprimer ses idées et ses valeurs par rapport à des référents culturels (*p. ex., fierté ressentie en présence d'un drapeau franco-ontarien ou d'un monument de la francophonie*) et les faire connaître à des francophones d'ici et d'ailleurs (*p. ex., courriel, lettre à des francophones canadiens*).

- C1.4** tenir compte au moment de la collecte de renseignements de ses champs d'intérêt et de ses connaissances pour traiter certains aspects dans ses productions écrites.

- C1.5** décrire la contribution des francophones au développement de la société canadienne lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., résumer les événements marquants vécus par des personnages qui se sont distingués dans divers domaines de la francophonie canadienne*).

C1.6 rédiger un **texte narratif** (dialogue) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le choix des éléments de l'intrigue (*p. ex., situation initiale, dénouement*);
 - l'univers dramatique (*p. ex., lieu, temps, contexte de l'action*);
 - les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques, motivation, registre de langue*);
 - la répartition et la disposition des répliques;
 - les didascalies.
-

C1.7 rédiger des **résumés** de textes descriptifs ou explicatifs en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la structure du texte d'origine;
 - les idées principales et les idées secondaires du texte d'origine;
 - la proportion de chacune des parties du texte d'origine;
 - les techniques propres au résumé (*p. ex., relever les mots clés et les expressions clés*);
 - la cohérence (*p. ex., marqueurs de relation, substituts lexicaux*).
-

C1.8 rédiger des **textes descriptifs** (nouvelle journalistique) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le choix des renseignements en fonction de l'événement à décrire;
 - la structure (*p. ex., détails importants répondant aux questions Qui?, Quoi?, Quand?, Où? dans les premières phrases du texte; réponses aux questions Comment?, Pourquoi? dans les paragraphes suivants*);
 - un titre accrocheur et approprié;
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., témoignages, citations, statistiques, lien de cause à effet*);
 - l'objectivité du point de vue (*p. ex., vocabulaire neutre, verbes à la 3^e personne*);
 - les appuis visuels et la mise en page (*p. ex., photos, colonnes, paragraphes*).
-

C1.9 rédiger des **textes argumentatifs** (*p. ex., critique, texte d'opinion*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi.

Dans le cas d'une critique :

- la présentation de l'objet de la critique;
- la prise de position appuyée sur des faits et des observations (*p. ex., statistiques, citations*);
- la description des aspects critiqués;
- l'analyse des points forts et des points faibles de l'objet critiqué;
- l'organisation du texte en paragraphes distincts et cohérents;
- un ton et un registre de langue appropriés;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., termes flatteurs, péjoratifs*).

Dans le cas d'un texte d'opinion :

- la prise de position;
- le choix et l'ordre des renseignements qui appuient l'opinion;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment un jugement comme je pense que; mode des verbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);

- la mise en page et les conventions d'écriture (*p. ex., formules usuelles*);
- l'organisation du texte en paragraphes.

C2. Amélioration de textes

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur seulement une ou deux erreurs fréquentes à la fois et encourage les élèves à corriger leurs propres erreurs.
- L'enseignante ou l'enseignant est conscient que plus les élèves s'expriment et font l'essai de vocabulaire et de structures plus complexes, plus le nombre d'erreurs risque d'augmenter.

C2.1 écrire ses textes en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., unité du sujet, reprise de l'information, progression*).

C2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels.

C2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour modifier ses textes en fonction de la situation de communication.

C2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

C2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., accord, orthographe d'usage, ponctuation*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser en écriture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., utilisation d'un registre de langue approprié*);
 - lecture (*p. ex., structure du dialogue selon un modèle observé*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à un traitement de texte pour la rédaction et la révision de ses textes*).
-

C3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., aspects réussis, pistes d'amélioration, moyens à adopter*).

Actualisation linguistique en français 4

cours ouvert

FFADO

Ce cours permet à l'élève apprenant le français de perfectionner sa compétence à communiquer dans cette langue. À la fin du cours, l'élève peut lire et rédiger divers textes littéraires et courants. Les compétences acquises en communication orale lui permettent de participer à des débats et de présenter des exposés sur différents sujets. Les activités proposées amènent l'élève à réfléchir aux enjeux de la francophonie et à son engagement envers la langue et la culture d'expression française. À l'oral et à l'écrit, l'élève utilise les technologies de l'information et de la communication et applique ses connaissances et ses habiletés langagières pour produire des textes variés. Ce cours est conçu pour préparer l'élève au cours FRA3U, FRA4C ou FRA4E.

Préalable : FFACO ou l'équivalent

TEXTES À L'ÉTUDE

	Communication orale ¹		Lecture	Écriture
	Interprétation	Présentation ²		
TEXTES LITTÉRAIRES				
Textes narratifs	Pièce de théâtre	Scène d'une pièce de théâtre	Roman, pièce de théâtre, récit	Récit de fiction
Textes poétiques	Poème ou chanson du Canada français		Poème ou chanson du Canada français	
TEXTES COURANTS				
Textes descriptifs ou explicatifs	Reportage télévisé	Reportage	Reportage	Reportage
Textes argumentatifs ou incitatifs		Débat	Directive administrative	Texte d'opinion, directive administrative
Remarques :				
1. Les habiletés en communication orale spontanée s'apprennent dans le quotidien de la salle de classe. À cette fin, il faut tenir compte de l'attente formulée dans le domaine Communication orale.				
2. En fonction du nombre d'élèves dans le cours et de l'envergure des présentations orales, on pourra n'exiger que deux présentations portant sur des textes différents.				

A. COMMUNICATION ORALE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- A1.** s'exprimer spontanément, en temps opportun, dans le contexte de diverses situations de communication.
- A2.** interpréter diverses communications orales de textes littéraires et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- A3.** présenter diverses communications orales préparées en utilisant les connaissances linguistiques et textuelles appropriées et en faisant preuve d'esprit critique.
- A4.** réinvestir dans ses communications orales les apprentissages réalisés en lecture, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

A1. Communication orale spontanée

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant continue à introduire et à expliquer certaines expressions du langage soutenu, familier ou populaire dans le contexte scolaire.
 - L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir de la rétroaction par rapport aux erreurs occasionnelles que font les élèves lorsqu'ils sont sous pression ou quand elles ou ils essaient d'utiliser des mots ou des structures plus soutenus.
 - L'enseignante ou l'enseignant encourage les élèves à suggérer des activités ou des projets lors de travail en groupes structurés.
- A1.1** prendre la parole spontanément dans divers contextes pour interagir, informer et s'informer, présenter et défendre ses prises de position, et préciser sa pensée (*p. ex., réagir spontanément à l'occasion d'un débat, poser des questions de clarification, commenter certains scénarios écologiques*).
-
- A1.2** échanger avec ses pairs dans divers contextes pour mieux se connaître, faire connaître ses valeurs et apprendre à respecter celles des autres (*p. ex., exprimer son désaccord à l'occasion d'un travail d'équipe, donner son point de vue sur un sujet politique mondial*).
-
- A1.3** prendre la parole dans divers contextes pour manifester son engagement envers la langue et la culture d'expression française (*p. ex., présenter des annonces au micro, participer aux activités culturelles et sociales de l'école*).

A2. Interprétation

- A2.1** recourir au processus de communication orale pour interpréter une variété de communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation à la page 26.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation d'interprétation et en s'y référant.

A2.2 relever l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., résumé des propos d'un reportage télévisé*) et implicite (*p. ex., lexique tendancieux*).

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant présente régulièrement en les modelant les stratégies d'écoute et de prise de parole. Elle ou il encourage les élèves à les modeler à leur tour.

A2.3 reconnaître les causes des bris de compréhension (*p. ex., difficulté à saisir le message en raison de la quantité de renseignements communiqués*) et les stratégies à appliquer pour corriger la situation (*p. ex., prendre des notes pendant l'écoute, poser des questions de clarification*).

A2.4 comparer des référents culturels (*p. ex., réalisation théâtrale, troupe itinérante, pow-wow traditionnels ou commerciaux, autres fêtes et cérémonies traditionnelles autochtones, créations artistiques de groupes ethnoculturels*) dans diverses communications orales pour se donner des repères culturels.

A2.5 recourir à des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique et prosodique et à des connaissances textuelles (*p. ex., organisateurs textuels, prononciation*) pour analyser des communications orales. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

A2.6 réagir avec un esprit critique à diverses présentations orales, par rapport notamment :

- au contenu (*p. ex., pertinence de l'information*);
- aux référents culturels (*p. ex., réalisation artistique, mœurs francophones*);
- aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales, professionnelles*);
- aux perceptions véhiculées par le narrateur ou le locuteur (*p. ex., préjugés, affirmations non fondées, partialité évidente*).

A2.7 interpréter des **textes narratifs** (pièce de théâtre) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le schéma dramatique (*p. ex., temps, lieu, nœud dramatique, point culminant, dénouement*);
- le contexte socioculturel (*p. ex., lieu et temps en fonction des péripéties*);
- le rôle des personnages (*p. ex., interaction qui assure la progression de l'intrigue*);
- les transformations des personnages (*p. ex., évolution selon les expériences vécues*);
- la vraisemblance entre les comportements et les paroles des personnages;
- le jeu des comédiens;
- le ton (*p. ex., sérieux, humoristique*);
- la mise en scène et sa pertinence par rapport à l'intrigue (*p. ex., décors, apparence physique des personnages, accessoires*);
- les éléments sonores et visuels (*p. ex., trame sonore, techniques cinématographiques*).

A2.8 interpréter des **poèmes** ou des **chansons** du Canada français en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème;
- la forme poétique (*p. ex., versification*);
- l'univers créé par les mots, les images et les figures de style (*p. ex., métonymies, antithèses*);
- les procédés syntaxiques et stylistiques (*p. ex., ellipses*);
- l'appréciation des aspects musicaux (*p. ex., mélodie, interprétation de l'artiste, arrangement ou ensemble sonore*).

A2.9 interpréter des **textes descriptifs** (reportage télévisé) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le type de reportage (*p. ex., sportif, politique, scientifique*);
- les renseignements (*p. ex., précision, ordre [du général au particulier]*);
- le préambule, s'il y a lieu, et son rôle (*p. ex., présenter le sujet et l'intention du reportage, accrocher l'auditoire*);
- la conclusion et son rôle (*p. ex., suggestion de solutions, lien entre l'événement et certaines valeurs*);
- l'organisation des renseignements (*p. ex., à la manière d'une nouvelle journalistique*);
- le point de vue du reporter (*p. ex., narration objective d'un événement sans commentaires ou interprétation personnelle du reporter*);
- les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., définitions, comparaisons, exemples, témoignages*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., registre de langue, choix du vocabulaire*);
- les aspects techniques (*p. ex., plans, trame sonore*).

A3. Communication orale préparée

A3.1 suivre les étapes du processus de communication orale pour présenter diverses communications orales. (Voir le tableau du processus de communication orale en situation de présentation à la page 27.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de communication orale en situation de présentation et en s'y référant.

A3.2 respecter les caractéristiques des textes à présenter oralement.

A3.3 utiliser les éléments linguistiques appropriés d'ordre syntaxique, lexical, morphologique et prosodique de même que les éléments textuels pour assurer la qualité de ses présentations. (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

A3.4 tenir compte de la qualité de la langue (*p. ex., vocabulaire, accord des verbes*) dans ses communications orales préparées.

A3.5 exercer son esprit critique pour présenter des communications orales d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'affirmations non fondées, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

A3.6 tenir compte des référents culturels, de ses valeurs et de celles du milieu pour produire ses communications orales.

A3.7 tenir compte de l'apport des francophones dans les différentes sphères de la société dans ses communications orales lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., présenter les personnalités d'hier et d'aujourd'hui qui ont joué ou qui jouent un rôle important dans la vie culturelle, politique, scientifique et économique de l'Ontario français et du Canada français lors de son reportage; présenter la perspective autochtone de l'environnement dans un débat*).

A3.8 présenter des **textes narratifs** (scène d'une pièce de théâtre) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la connaissance et la compréhension du texte (*p. ex., intensité dramatique d'un extrait, humour d'une scène*);
 - le choix du ton en fonction du sujet, des personnages et de la situation (*p. ex., comique, sérieux, mélodramatique*);
 - les éléments de mise en scène (*p. ex., déplacements des personnages, décors*);
 - les costumes, les accessoires, les appuis sonores et visuels (*p. ex., extrait musical, bruitage, éclairage*);
 - les éléments prosodiques et extralinguistiques (*p. ex., articulation, volume, gestuelle*).
-

A3.9 faire une production portant sur un **texte descriptif** (reportage) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la pertinence et la crédibilité des renseignements;
 - l'ordre de présentation des renseignements;
 - le format de présentation, les stratégies de communication et les supports techniques (*p. ex., éléments graphiques pour accompagner la production*);
 - les procédés incitatifs (*p. ex., statistiques, énumérations, descriptions, témoignages*);
 - les procédés linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., registre de langue, ton didactique*);
 - l'emploi d'un vocabulaire spécialisé ou technique;
 - l'emploi d'appuis sonores et visuels pour enrichir la présentation (*p. ex., court extrait visuel ou sonore*).
-

A3.10 présenter des **textes argumentatifs** (débat) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le choix d'un sujet controversé;
- le format et les règles du débat;
- les procédés argumentatifs (*p. ex., témoignages, citations, statistiques, illustrations*);
- la cohérence de chaque présentation et entre les présentations d'une même équipe;
- le registre de langue approprié (*p. ex., vouvoiement, formule de politesse*);
- le ton du discours (*p. ex., engagé, sarcastique, humoristique*);
- la prévision des arguments de l'équipe adverse et la préparation de pistes possibles pour la réplique;
- l'application de stratégies d'écoute active (*p. ex., reformulation de questions de clarification, reprise de l'information à partir de la dernière idée émise*);
- la préparation pour pouvoir répondre aux questions de l'auditoire.

A4. Réinvestissement

- A4.1** utiliser en communication orale, à des fins d'interprétation et de présentation, les connaissances linguistiques et textuelles acquises en :
- lecture (*p. ex., réutilisation du vocabulaire technique*);
 - écriture (*p. ex., élaboration d'un plan pour présenter des renseignements, accord du verbe à l'oral*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des moyens graphiques pour présenter des données, utilisation d'un logiciel multimédia*).
-
- A4.2** porter un regard critique sur sa performance en communication orale en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en communication orale (*p. ex., aspects réussis, pistes pour améliorer son articulation*).

B. LECTURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- B1.** interpréter une variété de textes littéraires et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels.
- B2.** analyser une variété de textes de manière critique pour mieux comprendre les moyens d'ordre linguistique et textuel qui servent à véhiculer le sens.
- B3.** réinvestir en lecture les apprentissages réalisés en communication orale, en écriture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

B1. Interprétation

- B1.1** recourir au processus de lecture pour interpréter une variété de textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus de lecture à la page 28.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus de lecture et en s'y référant.

- B1.2** relever dans les textes à l'étude l'information exprimée de façon explicite (*p. ex., renseignements dans un reportage*) et implicite (*p. ex., valeurs véhiculées dans une pièce de théâtre*).
- B1.3** relever les référents culturels (*p. ex., personnages, événements culturels nationaux et internationaux*) des textes étudiés pour se donner des repères culturels.
- B1.4** établir un parallèle entre ses champs d'intérêt et ses connaissances d'une part et les thèmes des textes lus d'autre part (*p. ex., thème présenté dans les textes à l'étude et ses propres convictions*).
- B1.5** établir des liens entre son appartenance à une communauté francophone et les avantages qui en découlent (*p. ex., se servir d'un reportage pour démontrer comment la connaissance du français ouvre des horizons sur la vie culturelle, scolaire et professionnelle*).
- B1.6** relever dans les textes à l'étude le portrait de la francophonie ontarienne, nationale et internationale (*p. ex., se servir d'un reportage pour dégager les différences et les ressemblances culturelles entre diverses populations francophones dans le monde*).
- B1.7** interpréter des **textes narratifs** (*p. ex., roman, pièce de théâtre, récit*) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi.

Dans le cas d'un roman :

- le schéma narratif;

- la progression de l'action (*p. ex., succession des péripéties, rôle des éléments descriptifs*);
- les personnages (*p. ex., évolution et motivation des personnages*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions permettant de se situer dans le temps et le lieu, éléments permettant de créer un univers vraisemblable*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre chronologique des actions, retour en arrière*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., variété des phrases, figures de style*).

Dans le cas d'une pièce de théâtre :

- la progression de l'intrigue (*p. ex., événement inattendu, réactions des personnages*);
- le contexte socioculturel et les valeurs véhiculées;
- l'évolution du personnage principal et des personnages secondaires (*p. ex., caractère, préoccupations, aspirations*);
- le registre de langue des personnages selon leur rôle et l'époque;
- les didascalies et les indications scéniques concernant notamment les décors, les accessoires, les costumes, les effets sonores, la musique, l'éclairage.

Dans le cas d'un récit :

- le schéma narratif, les personnages (*p. ex., traits physiques et psychologiques*);
- les éléments permettant de créer un univers narratif (*p. ex., descriptions permettant de se situer dans le temps et le lieu*);
- le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant, narrateur témoin*);
- les procédés narratifs (*p. ex., ordre des péripéties, retour en arrière, discours rapporté direct et indirect*);
- les éléments linguistiques (*p. ex., variété des phrases, figures de style*).

B1.8 interpréter des **poèmes** ou des **chansons** du Canada français en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le développement du thème;
- la forme poétique (*p. ex., versification*);
- l'univers créé par les mots, les images et les figures de style (*p. ex., métonymies, antithèses*);
- les procédés syntaxiques et stylistiques (*p. ex., ellipses*);
- l'appréciation des aspects musicaux (*p. ex., mélodie, interprétation de l'artiste, arrangement ou ensemble sonore*).

B1.9 interpréter des **textes descriptifs** (reportage) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le type de reportage et ses caractéristiques (*p. ex., événement sportif, consommation, environnement*);
 - les aspects traités et leur agencement (*p. ex., organisation des renseignements autour de sous-thèmes, séquences descriptives et explicatives*);
 - la qualité et la quantité des renseignements présentés;
 - l'objectivité ou la subjectivité du point de vue (*p. ex., adjectifs, adverbes, mode des verbes*);
 - le point de vue adopté par le narrateur et le rapport qu'il établit avec les destinataires (*p. ex., jugement personnel*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*).
-

B1.10 interpréter des **textes incitatifs** (directive administrative) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- la mention des parties en cause (*p. ex., émetteur, destinataire*);
- l'objet de la directive (*p. ex., procédure à suivre*);
- l'indication de la date et le ton utilisé (*p. ex., neutre, objectif*);
- les procédés qui établissent un rapport d'autorité (*p. ex., utilisation d'adverbes et du mode indicatif et impératif présent*);
- style déclaratif concis;
- les conventions d'écriture et les formules d'usage dans l'expression des renseignements (*p. ex., nous vous rappelons que, nous vous prions de*);
- les notes en bas de page (*p. ex., pièce jointe, copie conforme*).

B2. Analyse/Littérature critique

B2.1 recourir à des connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue pour construire le sens des textes lus (*p. ex., organisation et progression de l'information, type de phrase selon le genre de texte*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

B2.2 recourir aux manipulations linguistiques pour construire le sens des textes lus (*p. ex., sens des subordinées, de certaines tournures de phrases et de phrases complexes*).

B2.3 expliquer le rôle des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.

B2.4 réagir avec un esprit critique à divers textes lus, par rapport notamment :

- aux renseignements (*p. ex., précision, pertinence*);
 - aux référents culturels (*p. ex., institutions, personnages, modes de vie*);
 - aux valeurs (*p. ex., culturelles, familiales, sociales, environnementales, professionnelles*);
 - aux perceptions véhiculées par le narrateur (*p. ex., point de vue, cliché*).
-

B2.5 expliquer les éléments contribuant à la cohérence du texte (*p. ex., reprise de l'information, progression du texte*).

B2.6 réagir aux choix stylistiques et lexicaux pour en commenter l'efficacité (*p. ex., mots et expressions techniques*).

B3. Réinvestissement

B3.1 utiliser en lecture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., arguments énoncés à l'occasion d'un débat*);
 - écriture (*p. ex., ordre des idées à l'aide d'organiseurs textuels*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recherche d'information sur un sujet*).
-

B3.2 porter un regard critique sur ses textes lus en consignant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en lecture (*p. ex., habileté à recourir au contexte pour trouver le sens des mots, pistes d'amélioration*).

C. ÉCRITURE

ATTENTES

À la fin du cours, l'élève doit pouvoir :

- C1.** produire une variété de textes littéraires et courants en s'appuyant sur ses repères culturels et en tenant compte des caractéristiques propres à chaque texte.
- C2.** améliorer ses textes en mettant à contribution ses connaissances relatives à la grammaire du texte et à la langue et en faisant preuve d'esprit critique.
- C3.** réinvestir dans ses écrits les apprentissages réalisés en communication orale, en lecture de même qu'en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Pour satisfaire aux attentes, l'élève doit pouvoir :

C1. Production de textes

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant fournit des indices et utilise des modèles et des schémas de rédaction ainsi que des séances d'écriture modelée et partagée afin d'étendre la gamme de types de textes et la longueur et la complexité des textes.

- C1.1** écrire régulièrement, de façon spontanée, de courts textes pour exprimer une opinion, une réaction, des sentiments, son imaginaire (*p. ex., sur un nouveau règlement municipal, une émission de télévision, l'importance des trois R [réduction, réemploi, recyclage], un fait cocasse*).

- C1.2** recourir au processus d'écriture pour rédiger une variété de textes littéraires et courants. (Voir le tableau du processus d'écriture à la page 30.)

Piste d'enseignement : L'enseignante ou l'enseignant continue à fournir un appui visuel aux élèves en affichant le tableau du processus d'écriture et en s'y référant.

- C1.3** recourir à l'écrit pour exprimer ses idées et ses valeurs par rapport à des référents culturels (*p. ex., réflexions à la suite de la participation à un spectacle annuel ou aux Jeux franco-ontariens*) et les faire connaître à des francophones d'ici et d'ailleurs (*p. ex., courriel, lettre à des francophones du monde*).

- C1.4** tenir compte au moment de la collecte de renseignements de ses champs d'intérêt et de ses connaissances pour traiter certains aspects dans ses productions écrites.

- C1.5** décrire la contribution des francophones au développement de la société canadienne lorsque le contexte s'y prête (*p. ex., rédiger un reportage sur les personnalités francophones d'hier et d'aujourd'hui qui ont joué ou qui jouent un rôle important dans la vie culturelle, politique, scientifique et économique mondiale*).

C1.6 rédiger un **texte narratif** (récit de fiction) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le schéma narratif;
 - le point de vue de la narration (*p. ex., narrateur participant, narrateur non participant*);
 - les dialogues pour faire interagir les personnages entre eux et faire progresser l'action;
 - l'adaptation de la langue aux personnages selon le contexte et l'époque;
 - la durée réelle et la durée narrative;
 - les procédés narratifs (*p. ex., ordre chronologique, retour en arrière*);
 - les procédés linguistiques (*p. ex., variété des phrases, choix lexical*).
-

C1.7 rédiger des **textes descriptifs** (reportage) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi :

- le type de reportage et ses caractéristiques (*p. ex., événement sportif, consommation, environnement*);
 - les aspects traités et leur agencement (*p. ex., organisation des renseignements autour de sous-thèmes, séquences descriptives et explicatives*);
 - la qualité et la quantité des renseignements présentés;
 - l'organisation des renseignements (*p. ex., à la manière d'une nouvelle journalistique*);
 - l'objectivité ou la subjectivité du point de vue (*p. ex., adjectifs, adverbes, modes de verbes*);
 - les procédés descriptifs et explicatifs (*p. ex., résultats d'enquêtes, citations, statistiques*);
 - les procédés linguistiques (*p. ex., registre de langue, choix du vocabulaire*).
-

C1.8 rédiger des **textes argumentatifs** (texte d'opinion) ou **incitatifs** (directive administrative) en tenant compte, entre autres, des éléments et procédés relatifs au type de texte choisi.

Dans le cas d'un texte d'opinion :

- la prise de position;
- le choix et l'ordre des renseignements qui appuient l'opinion;
- les éléments linguistiques qui révèlent le point de vue (*p. ex., emploi de verbes qui expriment un jugement comme je pense que; mode des verbes*);
- les procédés argumentatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis*);
- la mise en page et les conventions d'écriture (*p. ex., formules usuelles*);
- l'organisation du texte en paragraphes.

Dans le cas de directives administratives :

- le choix des renseignements à communiquer;
- l'organisation des renseignements;
- la disposition du texte (*p. ex., dans une lettre, une note de service, un courriel*);
- la formulation du message en fonction du contexte et de l'effet recherché (*p. ex., formulation dynamique et ton positif pour valoriser l'image de l'entreprise*);
- les éléments linguistiques qui révèlent un point de vue distancié ou engagé (*p. ex., interpellation du destinataire*);
- les procédés linguistiques (*p. ex., termes spécifiques, ton, style approprié*).

C2. Amélioration de textes

Pistes d'enseignement :

- L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur seulement une ou deux erreurs fréquentes à la fois et encourage les élèves à corriger leurs propres erreurs.
- L'enseignante ou l'enseignant est conscient que plus les élèves s'expriment et font l'essai de vocabulaire et de structures plus complexes, plus le nombre d'erreurs risque d'augmenter.

C2.1 écrire ses textes en tenant compte de certains principes de base de la grammaire du texte (*p. ex., reprise de l'information, progression, absence de contradiction*).

C2.2 assurer la cohérence du texte par l'emploi de marqueurs de relation et d'organisateur textuels.

C2.3 recourir à des choix lexicaux et stylistiques pour modifier ses textes en fonction de la situation de communication.

C2.4 exercer son esprit critique pour produire des textes d'une teneur appropriée au contexte (*p. ex., absence de préjugés, d'insinuations, de vocabulaire sexiste ou raciste*).

C2.5 respecter les conventions d'usage dans ses textes en tenant compte en particulier des contenus prescrits dans le tableau des connaissances linguistiques et textuelles (*p. ex., accord des participes passés, orthographe d'usage, ponctuation*). (Voir le tableau des connaissances linguistiques et textuelles à la page 110.)

C3. Réinvestissement

C3.1 utiliser en écriture les connaissances linguistiques et textuelles apprises en :

- communication orale (*p. ex., formulation des arguments présentés lors d'un débat*);
 - lecture (*p. ex., emploi d'une structure de texte administratif*);
 - technologies de l'information et de la communication (*p. ex., recours à des graphiques, des schémas et des images pour soutenir le reportage*).
-

C3.2 porter un regard critique sur ses productions écrites en consignnant ses réflexions sur ses champs d'intérêt et ses apprentissages en écriture (*p. ex., aspects réussis, moyens à utiliser pour rendre le récit plus vivant*).

ANNEXE

TABLEAU DES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES ET TEXTUELLES

Légende : P : apprentissage planifié et évalué
A : approfondissement des connaissances

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
GRAMMAIRE DE LA PHRASE / SYNTAXE				
1. La phrase de base et ses constituants obligatoires et facultatifs				
Manipulations linguistiques de base : effacement, déplacement, remplacement, addition	P	P	A	A
1.1 Le groupe nominal (sujet ou complément)				
1.1.1 Le nom et ses compléments				
• groupe adjectival (p. ex., Une <u>très belle</u> voiture roule dans la rue.)	P	P	A	A
• groupe prépositionnel (p. ex., Une voiture <u>de forte puissance</u> roule dans la rue.)	–	–	P	P
• groupe participe (p. ex., La voiture <u>frappée par la camionnette</u> roule encore.)	–	P	P	A
• subordonnée relative avec :				
– qui, que	–	–	P	P
– dont, où, quoi, lequel (p. ex., La chanson <u>dont je parle</u> . / La ville <u>où Jean demeure</u> . / J'ignore <u>à quoi tu penses</u> . / J'ai reçu mon travail, <u>lequel m'a valu une bonne note</u> .)	–	–	P	P
– un pronom précédé d'une préposition (p. ex., Les collègues <u>avec lesquels je travaille</u> .)	–	–	–	P
• groupe du nom (p. ex., La voiture, <u>propriété de mon voisin</u> , est endommagée.)	–	–	–	P
1.1.2 Le déterminant				
• défini, possessif, démonstratif, interrogatif, exclamatif, numéral, indéfini	P	P	A	A
• quantitatif, partitif, relatif	–	–	P	P
1.1.3 Le pronom				
• son antécédent, son genre et son nombre (p. ex., <u>Wahib</u> arrive demain; <u>il</u> a quitté la France hier. / <u>Les joueuses</u> dont je parle sont très motivées.)	–	–	P	P
• ses compléments (p. ex., <u>Certains de mes amis</u> ont changé d'école.)	–	–	–	–
1.2 Le groupe verbal (prédicat)				
1.2.1 Complément direct et indirect				
• choix de la préposition (p. ex., Je remets le livre <u>à</u> Josée.)	–	P	P	P
• position des pronoms compléments directs et indirects (p. ex., Je <u>les</u> lui donne.)	–	–	–	P
1.2.2 Complément du verbe passif (p. ex., La balle est frappée avec force <u>par</u> le receveur. / La candidate est appréciée <u>de</u> tous les élèves.)	–	P	P	P
1.2.3 Attribut				
• du sujet (p. ex., Je suis <u>malade</u> . / Elle est rentrée <u>épuisée</u> . / Ma voisine est <u>médecin</u> .)	P	A	A	A
• du complément direct (p. ex., Je trouve ce roman <u>fascinant</u> .)	–	–	–	–
1.2.4 Groupe adverbial modificateur du verbe (p. ex., Il chante <u>très fort</u> .)	–	–	–	P
1.2.5 Groupe infinitif (p. ex., Les jumelles aiment <u>s'entraîner</u> .)	–	–	–	–

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
1.3 Le groupe adjectival				
1.3.1 Ses compléments				
• groupes prépositionnels (p. ex., <i>Je suis très contente <u>de te voir.</u></i>)	–	–	–	–
1.3.2 Ses modificateurs				
• groupes adverbiaux (p. ex., <i>Je suis <u>très</u> heureux de ton succès.</i>)	–	–	–	–
1.3.3 La place de l'adjectif (p. ex., <i>Une <u>grande</u> maison. / Une maison <u>bleue.</u></i>)	P	P	A	A
1.4 Le groupe adverbial				
1.4.1. Modificateur du verbe (p. ex., <i>Ces athlètes jouent <u>très bien.</u></i>)	–	–	–	P
1.4.2 Complément de phrase (p. ex., <i><u>Demain</u>, nous irons au cinéma.</i>)	–	–	–	P
1.4.3 Modificateur de l'adverbe ou de l'adjectif (p. ex., <i>Le match se déroule <u>très bien.</u></i>)	–	–	–	–
1.5 Le groupe prépositionnel				
1.5.1 Complément du nom (p. ex., <i>Ces bâtons <u>de golf</u> coûtent cher. / Ces verres <u>à jus</u> sont fragiles.</i>)	–	–	P	P
1.5.2 Complément de l'adjectif (p. ex., <i>L'entraîneur est satisfait <u>de ton jeu.</u> / Je suis prête <u>pour le match.</u></i>)	–	–	–	–
1.5.3 Complément du verbe (p. ex., <i>Tu remettras ce livre <u>à Jacinthe.</u> / J'ai reçu <u>de lui</u> un stylo neuf.</i>)	–	–	P	P
1.5.4 Complément de phrase (p. ex., <i><u>Dès ton arrivée</u>, nous partirons à vélo.</i>)	–	–	–	–
1.5.5 Choix de la préposition; anglicismes syntaxiques	P	P	P	P
2. Les subordonnées				
2.1 Relatives				
2.1.1 Compléments du nom – relative avec <i>qui</i> ou <i>que</i> (p. ex., <i>Le match <u>qui devait avoir lieu ce soir</u> est remis à demain.</i>)	–	P	P	P
2.1.2 Choix du pronom relatif				
• <i>qui, que</i> (p. ex., <i>Le lac <u>que j'aperçois</u> est fort grand.</i>)	–	P	P	P
• <i>dont, où, quoi, lequel</i> (p. ex., <i>Le lac <u>dont</u> je parle est encore loin.</i>)	–	–	P	P
• un pronom précédé d'une préposition (p. ex., <i>La personne <u>pour qui</u> je travaille...)</i>	–	–	–	P
2.2 Complétives				
2.2.1 Compléments du verbe, temps et mode de la subordonnée (p. ex., <i>J'aimerais <u>que tu me le remettes demain.</u></i>)	–	–	–	P
2.2.2 Compléments du nom (p. ex., <i>La possibilité <u>qu'elle gagne</u> est peu probable.</i>)	–	–	–	–
2.2.3 Compléments de l'adjectif (p. ex., <i>Elle est contente <u>que tu participes à l'exposition.</u></i>)	–	–	–	–
2.3 Sujets (p. ex., <i><u>Que tu y assistes</u> me surprend.</i>)	–	–	–	–
2.4 Circonstancielles / compléments de phrase				
2.4.1 De temps				
• à l'indicatif (p. ex., <i>Je te préviens <u>quand j'arrive</u> à la maison.</i>)	–	P	P	P
• au subjonctif (p. ex., <i>Il reste une heure <u>avant qu'il</u> ne vienne nous prendre.</i>)	–	–	–	P
2.4.2 De cause				
• à l'indicatif (p. ex., <i>Étienne n'a pas joué <u>parce qu'il</u> était blessé.</i>)	–	P	P	P

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
2.4.3 De conséquence				
• à l'indicatif (p. ex., <i>Il a tellement neigé que les rues sont impraticables.</i>)	–	P	P	P
• au subjonctif (p. ex., <i>Nous avons tout prévu de sorte qu'il n'y ait pas de surprise.</i>)	–	–	P	P
2.4.4 De concession/d'opposition				
• à l'indicatif après <i>même si</i> (p. ex., <i>Même s'il fait beau, je ne peux pas y aller.</i>)	–	–	–	P
• au subjonctif après <i>bien que, quelque, quel que</i> (p. ex., <i>Bien que l'équipe soit très bonne, elle ne peut pas toujours gagner.</i>)	–	–	–	P
2.4.5 De but				
• au subjonctif (p. ex., <i>Je les ai prévenus pour qu'ils arrivent à temps.</i>)	–	–	–	P
2.4.6 De supposition/d'hypothèse				
• à l'indicatif (p. ex., <i>Si le temps le permet, nous irons en vélo. / Si monsieur voulait, nous pourrions continuer à travailler au laboratoire.</i>)	–	–	P	P
2.4.7 De comparaison				
• à l'indicatif (p. ex., <i>Mon père cuisine comme sa mère le faisait. / Je l'ai aperçue telle qu'elle était en 1990.</i>)	–	–	–	P
3. Les types et les formes de phrases				
3.1 Types				
• déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif	P	P	P	P
3.2 Formes				
3.2.1 Négative avec :				
• ne... pas; ne... jamais; ne... rien (p. ex., <i>Je ne veux pas.</i>)	P	P	A	A
• nul... ne; aucun... ne (p. ex., <i>Aucun joueur ne s'est présenté.</i>)	–	–	–	P
3.2.2 Passive				
• construite avec des verbes transitifs (p. ex., <i>Je suis aimé. / On m'a dit au lieu de J'ai été dit.</i>)	–	–	–	P
3.2.3 Emphatique (p. ex., <i>C'est elle qui va parler en premier.</i>)	–	–	P	P
3.2.4 Impersonnelle (p. ex., <i>Il fera beau demain. / Il y aura eu un embouteillage.</i>)	–	P	A	A
3.2.5 « À » présentatif (p. ex., <i>Voilà qu'il commence à faire beau.</i>)	–	–	–	P
3.2.6 Non verbale/elliptique (p. ex., <i>Renoncer? Jamais! Pas après tout ce travail.</i>)	–	–	–	–
3.2.7 Infinitive (p. ex., <i>Laisser mijoter pendant trente minutes.</i>)	–	–	P	A
GRAMMAIRE DU TEXTE / COHÉRENCE				
4. Le texte				
4.1 Principes de base				
4.1.1 Unité du sujet	P	A	A	A
4.1.2 Reprise de l'information par un pronom, un déterminant différent, un synonyme, une périphrase, un terme générique ou spécifique	P	A	A	A
4.1.3 Progression	P	P	P	P
4.1.4 Absence de contradiction	P	P	P	P
4.1.5 Point de vue/point de vue de la narration	P	P	P	P
4.2 Autres procédés				
4.2.1 Division en paragraphes, structure et caractéristiques du texte, organisation logique	P	P	P	P

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
4.2.2 Marqueurs de relation				
• coordonnants et subordonnants	P	P	P	P
4.2.3 Organiseurs textuels	P	P	P	P
4.2.4 Temps et modes des verbes; nuance et relation de temps	P	P	P	P
4.2.5 Discours rapporté				
• direct	P	P	P	P
• indirect	P	P	P	P
4.2.6 Remplacement des subordonnées par des groupes nominaux	P	P	P	P
ORTHOGRAPHE D'ACCORD ET PONCTUATION				
5. La morphologie des mots variables				
5.1 Noms				
• cas fréquents et réguliers	P	P	A	A
• exceptions usuelles (<i>p. ex., gardien/gardiennne; grec/grecque; hôte/hôtesse; genou/genoux; oeil/yeux; travail/travaux</i>)	–	P	P	P
• nombre du nom dans les groupes prépositionnels (<i>p. ex., du papier à lettres, un vêtement sans manches, des coups de poing</i>)	–	–	–	–
5.2 Pronoms				
• personnels : <i>il, ils, elle, elles, leur...</i>	P	P	P	P
• relatifs : <i>lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, duquel, de laquelle...</i>	–	–	P	P
• démonstratifs : <i>cela, ceci, celle, ceux, celles, celui-ci...</i>	–	P	A	A
• possessifs : <i>le mien, la mienne, les miens, les miennes...</i>	–	P	P	A
• interrogatifs : <i>qui, que, qu', quoi, lequel, laquelle, lesquels...</i>	–	–	P	P
• indéfinis : <i>chacun, nul, tout, plusieurs...</i>	–	–	–	–
• numéraux : <i>deux, vingt, cent...</i>	–	–	–	–
5.3 Déterminants				
• définis : <i>le, la, les, l'</i>	P	P	A	A
• possessifs : <i>mon, ma, mes, ton, ta, tes, notre, votre, leur, nos, vos, leurs</i>	P	P	A	A
• démonstratifs : <i>ce, cet, cette, ces</i>	P	P	A	A
• indéfinis : <i>un, une, des, d'</i>	–	–	P	P
• quantitatifs : <i>aucun, aucune, n'importe quel, n'importe quelle...</i>	–	–	P	P
• partitifs : <i>du, de la, de l', des</i>	–	–	P	P
• numéraux : <i>un, une, deux...</i>	P	P	A	A
• interrogatifs et exclamatifs : <i>quel, quelle, quels, quelles</i>	P	P	A	A
• relatifs : <i>lequel, laquelle...</i>	–	–	–	–
5.4 Adjectifs				
• cas fréquents et réguliers	P	P	P	P
• adjectif verbal	–	P	A	A
• exceptions usuelles (<i>p. ex., pareil/pareille; vif/vive; franc/franche; long/longue; original/originaux; nouveau/nouveaux; fatal/fatals</i>)	–	–	P	P
• cas particuliers (<i>p. ex., des chemises vert olive, des voitures marron, un chandail de laine bleue</i>)	–	–	–	–

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
5.5 Verbes				
• cas réguliers	P	P	A	A
• accord avec deux sujets ou plus	–	–	P	P
• accord avec des sujets de personne différente	–	–	P	P
• accord avec un nom collectif ou des termes qui s'additionnent ou s'excluent (p. ex., <i>La foule des spectateurs s'avance.</i> / <i>Le garçon ou la fille se présentera demain à 9 h 30.</i>)	–	–	–	–
5.6 Participes passés				
• avec <i>être</i>	P	P	P	P
• avec <i>avoir</i>	–	P	P	P
• des verbes pronominaux	–	–	–	P
6. La ponctuation				
• virgule, point-virgule, deux-points, guillemets	P	P	A	A
• tirets, points de suspension, parenthèses, majuscules dans certains cas spéciaux	–	–	P	A
LEXIQUE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE				
7. Le vocabulaire et l'usage				
7.1 Étymologie				
• préfixes/radicaux ou formants/suffixes; dérivation, famille de mots; anglicismes lexicaux	P	P	A	A
7.2 Aspects particuliers				
• expressions et termes d'usage du milieu (p. ex., <i>canadianismes, régionalismes, amérindianismes, archaïsmes</i>)	P	P	P	P
• champ lexical; synonymie, antonymie; vocabulaire connotatif ou dénotatif; polysémie : vocabulaire spécialisé; registres de langue	P	P	P	P
7.3 Homophones				
• fréquents (p. ex., <i>mon, mais, son</i>)	P	P	A	A
• autres (p. ex., <i>quelque/quel que; davantage/d'avantages; repaire/repère; conte/compte</i>)	–	–	–	–
7.4 Termes génériques ou spécifiques (p. ex., <i>animal, mammifère, félin, chat, matou</i>)	–	–	–	–
7.5 Proverbes et expressions imagées	–	–	–	–
7.6 Graphies des phonèmes; anglicismes orthographiques	–	–	P	P
STYLE				
8. Les figures				
8.1 Figures de construction (p. ex., <i>inversion, addition, ellipse, énumération, répétition, parallélisme, chiasme, pléonasme</i>)	–	–	P	P
8.2 Figures de pensée (p. ex., <i>antithèse, gradation, comparaison, personnification, hyperbole, litote</i>)	P	P	P	P
8.3 Figures de mots (p. ex., <i>allégorie, allusion, euphémisme, métaphore, métonymie, symbole</i>)	–	–	–	P

Connaissances linguistiques et textuelles	COURS			
	A	B	C	D
MORPHOLOGIE VERBALE				
9. Les modes et les temps des verbes; la conjugaison				
9.1 Modes et temps				
• valeur, durée, aspects	P	P	P	P
• mode indicatif, subjonctif, impératif, infinitif et participe aux temps usuels	–	P	P	P
• mêmes modes aux temps moins usuels	–	–	–	P
9.2 Conjugaison				
• choix de l'auxiliaire	P	P	P	P
• verbes en er (1 ^{er} groupe) aux temps et aux modes usuels	P	P	P	A
• verbes du 2 ^e groupe en <i>ir-issant</i> (finir) aux temps et aux modes usuels	P	P	P	A
• verbes du 2 ^e groupe autres que ceux de modèle <i>ir-issant</i> aux temps et aux modes usuels	–	–	–	P
• verbes hors modèles : <i>aller, dire, faire</i> et verbes aux radicaux variables	–	–	–	P
ÉLÉMENTS PROSODIQUES				
10. La phonétique et la prosodie				
10.1 Phonétique				
• prononciation et articulation; liaisons	P	P	P	P
10.2 Prosodie				
• rythme ou débit, pauses, intonation, accent tonique	P	P	P	P

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, tous les groupes et tous les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.



Imprimé sur du papier recyclé

10-035

ISBN 978-1-4435-2572-5 (imprimé)

ISBN 978-1-4435-2573-2 (PDF)

ISBN 978-1-4435-2574-9 (TXT)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010