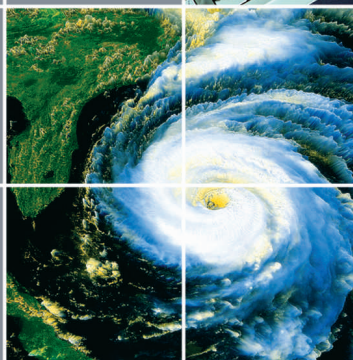


# *Français de base*

## *Programme d'études et Guide pédagogique*

*de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*

*Septembre 2000*



## Avant-propos

C'est avec plaisir que le ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard présente aux éducateurs de l'Île la présente version finale de son nouveau Programme de français de base à l'élémentaire. En 1990, à la suite des recommandations découlant d'une initiative à grande échelle appelée «Étude nationale sur les programme de français de base», le ministère de l'Éducation s'est engagé à long terme à améliorer son Programme de français de base à l'intention des élèves de l'Île. Du fait de la mise en oeuvre de ce programme élémentaire, le Programme de français de base de l'Î.-P.-É. deviendra une solide expérience continue de la langue seconde pour les élèves de la quatrième à la douzième année.

Ce guide est conçu pour aider les professeurs de français de base des classes de la quatrième à la sixième année en leur indiquant les paramètres du programme. Il commence par situer le français de base dans le contexte du système d'éducation à l'Î.-P.-É., puis fournit des renseignements détaillés au sujet de la philosophie, du contenu, des objectifs, de la démarche pédagogique et de l'évaluation liés au programme multidimensionnel. Le guide comporte aussi un examen du milieu d'apprentissage, des ressources et de la planification qui servira de ligne de conduite aux professeurs. Nous espérons que ce guide sera un outil de référence utile pour les professeurs de langue seconde en cette occasion de relever le défi d'améliorer, pour leurs élèves, l'expérience d'apprentissage de la langue seconde.

## Remerciements

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

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Renée Blanchette :      | West Kent Elementary School (1995-00)          |
| Flora Caron :           | Ellerslie Elementary School (1994-00)          |
| Nancy Desrosiers :      | Elm Street Elementary School (1994-95)         |
| Beryl MacLeod :         | Morell Consolidated School (1994-00)           |
| Angela Penney-Graham :  | Fort Augustus School (1994-95)                 |
| Marcia Whelan :         | Greenfield Elementary School (1995-96)         |
| Louise Seaward-Gagnon : | Ministère de l'Éducation (Présidente, 1994-98) |
| Helen Lockerby :        | Ministère de l'Éducation (Présidente, 1998-00) |

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

Alberta  
Colombie-Britannique  
Manitoba  
Nouvelle-Écosse  
Ontario  
Saskatchewan  
Terre-Neuve et Labrador

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

# Programme d'études et guide pédagogique pour le français de base au niveau élémentaire

---

---

## TABLE DES MATIÈRES

---

---

|  | Page |
|--|------|
| <b>I. LE FRANÇAIS DE BASE DANS LE CONTEXTE DE NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION</b>                        |      |
| 1.1 Philosophie de l'éducation pour les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard . . . . .                | 6    |
| 1.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires . . . . .  | 7    |
| 1.3 Buts de l'éducation à l'élémentaire . . . . .  | 10   |
| 1.4 Justification de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde . . . .             | 11   |
| 1.5 Buts du programme de français de base . . . . .  | 13   |
| <br>   |      |
| <b>II. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE</b>            |      |
| 2.1 Le programme de français de base : définition . . . . .  | 14   |
| 2.2 Évolution de l'enseignement du français langue seconde . . . . .                               | 15   |
| 2.3 Curriculum multidimensionnel . . . . .   | 17   |
| 2.4 Relation entre le français de base et les autres matières enseignées . . . . .                 | 18   |
| 2.5 Le programme de français de base, de l'élémentaire au dernier cycle<br>du secondaire . . . . . | 19   |

### III. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE À L'ÉLÉMENTAIRE

|  |   |    |
|--|---|----|
| 3.1  | Principes directeurs .....  | 20 |
| 3.2  | Curriculum multidimensionnel .....  | 22 |
| 3.3  | Buts et résultats d'apprentissage   |    |
| 3.3.1  | Buts du programme de français de base à l'élémentaire .....                             | 26 |
| 3.3.2  | Définition des résultats d'apprentissage .....  | 26 |
| 3.3.3  | Résultats d'apprentissage .....   | 27 |
| 3.3.4  | Suggestions de projets finals pour chaque domaine d'expérience .....                    | 42 |
| 3.4  | Méthodologie : principes et stratégies  |    |
| 3.4.1  | Les premières semaines de l'année .....   | 46 |
| 3.4.2  | Structure des unités d'enseignement .....   | 48 |
| 3.4.3  | Étape préparatoire : introduction à l'unité d'enseignement<br>multidimensionnelle ..... | 50 |
| 3.4.4  | Étape des activités : le coeur de l'unité .....   | 53 |
| L'enseignement des quatre habiletés .....            | 54  |    |
| Intégration du code linguistique .....               | 70  |    |
| Correction des erreurs .....                         | 74  |    |
| L'apprentissage coopératif en petits groupes .....   | 76  |    |
| Chansons et comptines .....                          | 82  |    |
| Jeux .....   | 83  |    |
| Préparation et présentation des projets finals ..... | 84  |    |
| 3.4.5  | Étape post-activités : Réflexion et auto-évaluation .....                               | 86 |

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 3.5        | Le milieu d'apprentissage                                  |     |
| 3.5.1      | L'élève de l'élémentaire                                   | 88  |
| 3.5.2      | Le rôle de l'enseignant                                    | 90  |
| 3.5.3      | Le rôle de l'apprenant                                     | 91  |
| 3.5.4      | La salle de classe de langue seconde                       | 92  |
| 3.5.5      | La classe à années multiples                               | 95  |
| 3.6        | Évaluation   |     |
| 3.6.1      | Évaluation : Définition et principes                       | 97  |
| 3.6.2      | Stratégies d'évaluation                                    | 98  |
| 3.6.3      | Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation        | 100 |
| 3.6.4      | Auto-évaluation : Enseignants                              | 105 |
| 3.7        | Ressources pour l'apprentissage                            | 106 |
| 3.8        | Planification  |     |
| 3.8.1      | Temps accordé au programme                                 | 108 |
| 3.8.2      | Planification annuelle                                     | 109 |
| 3.8.3      | Planification des unités et des leçons                     | 111 |
| 3.9        | Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation | 114 |
| <b>IV.</b> | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>                                       | 117 |
| <b>V.</b>  | <b>ANNEXES</b>   |     |
|            | 1. Les thèmes d'Acti-Vie autorisés pour 4-5-6              |     |
|            | 2. La lecture supplémentaire                               |     |
|            | 3. L'apprentissage coopératif - les rôles                  |     |
|            | 4. La musique, les vidéos et les logiciels                 |     |
|            | 5. Les jeux et les activités pour commencer l'année        |     |
|            | 6. Stratégies pour parler en français                      |     |
|            | 7. Créer une unité d'enseignement                          |     |
|            | 8. Les adresses utiles                                     |     |
|            | 9. Les intelligences multiples                             |     |

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

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

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

Pour refléter cette vision contemporaine, le système d'éducation publique a pour buts de :

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

Bien qu'il s'agisse là de buts considérables, le système scolaire public pourra s'acquitter de son mandat avec l'appui et la participation active de la famille et de la communauté.

## **1.2 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires**

---

---

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

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

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

### **Expression artistique**

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

Les arts, la musique et le théâtre sont tous des éléments constitutifs du programme de langue seconde à l'élémentaire. En raison de la nature complexe de la compréhension et de l'utilisation d'une langue seconde à des fins de communication, on encourage constamment les élèves à extraire le sens et à le communiquer non seulement par la langue mais aussi par les arts. En fait, ces formes d'expression aident souvent les jeunes apprenants de langue seconde à communiquer ce qu'ils veulent dire malgré leurs limites linguistiques.



### **Civisme**

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

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

### **Communication**

*les finissantes et finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.*

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

### **Solution de problèmes**

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

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

### **Compétences technologiques**

*Les finissantes et finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques, et d'appliquer les technologies appropriées à la solution de problèmes.*

Au fur et à mesure que les écoles évoluent sur le plan technologique, les élèves auront, dans le contexte du programme de français de base, des occasions d'utiliser diverses ressources technologiques de façon efficace, active et responsable. On les encourage à se servir de la technologie pour trouver de l'information au sujet de la langue et de la culture cibles ainsi que pour communiquer avec d'autres en français. De plus, compte tenu du fait que le programme est orienté vers des projets, on se servira de diverses technologies pour appuyer et améliorer les productions françaises des étudiants.

### **Développement personnel**

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

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

### **1.3 Buts de l'éducation à l'élémentaire**

---

---

Le fait de créer et d'offrir un programme de français de base à l'élémentaire nous amène tout naturellement à réfléchir à l'éducation au niveau élémentaire dans notre province. Les éducateurs de l'Île ont une vision en ce qui concerne l'enseignement à ce niveau. Cette dernière s'exprime par «l'image d'un enfant qui monte dans l'échelle de l'atteinte de ses possibilités individuelles, dans un environnement sécuritaire, grâce à l'orientation d'éducateurs compétents et dévoués et aussi grâce à l'appui de leurs parents et de la communauté» (Traduit de Elementary Education Report 1990). Éducateurs, parents et membres intéressés de la communauté doivent continuer de collaborer pour pouvoir planifier efficacement et sagement l'avenir de nos enfants. L'énoncé des buts visés à l'élémentaire dans cette province nous fournit l'orientation et l'objectif nécessaire au développement de programmes et permet de comprendre les résultats que les écoles élémentaires cherchent à atteindre.

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

- ▶ des compétences intellectuelles dans le domaine de la communication, du calcul, des arts, des sciences et des sciences sociales;
- ▶ des comportements et des habiletés qui contribuent à la santé et au bien-être;
- ▶ une appréciation personnelle et une appréciation de la valeur d'autrui;
- ▶ l'aptitude à penser de façon créative et à prendre des décisions efficaces; et
- ▶ une attitude positive envers l'apprentissage.

C'est en fonction de ces buts que le programme de français de base à l'élémentaire a été élaboré. En tant qu'éducateurs de langue seconde, nous avons pour responsabilité de nous assurer que cette vision et que ces buts sont présents dans nos salles de classe de français de base.

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

---

---

On reconnaît que l'apprentissage de la langue seconde constitue un élément important de l'éducation des enfants dans le système scolaire de l'Î.-P.-É. Les avantages qui en découlent sont nombreux et ils contribuent grandement à offrir l'éducation bien équilibrée que préconisent notre philosophie, nos résultats visés et nos buts. On estime que l'apprentissage d'une langue seconde est essentiel pour préparer les élèves à vivre pleinement dans ce monde qui est le leur.

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

Apprendre la langue d'un autre équivaut à prendre notre place dans la communauté humaine. Cela signifie que l'on tend la main au-delà des frontières culturelles et linguistiques. La langue, c'est beaucoup plus qu'un système qu'il faut expliquer. C'est notre lien le plus important avec le monde qui nous entoure. La langue, c'est la culture en mouvement. La langue, c'est l'interaction entre les gens. (Traduit de Savignon, 1983, p.187)

Le monde nous met au défi d'offrir des programmes de langue seconde qui permettent aux élèves d'acquérir les habiletés nécessaires à l'interaction avec autrui et à la compréhension des autres cultures.

Les Canadiens ont la chance de vivre dans une société pluraliste qui accorde une grande importance à sa réalité multiculturelle et multilingue. L'apprentissage d'une seconde ou même d'une troisième langue revêt une grande valeur, mais l'apprentissage du français en tant que langue seconde est particulièrement important pour les Canadiens d'expression anglaise puisque c'est la langue de bon nombre de leurs compatriotes et l'une des deux langues officielles de notre pays. L'apprentissage des deux langues officielles contribue à la communication et au respect entre les Canadiens des deux groupes linguistiques et culturels officiels du pays; c'est une nécessité pour unir cette nation. Le Nouveau-Brunswick, seule province officiellement bilingue du pays, et d'importantes communautés acadiennes dans les deux autres provinces se trouvent dans les Maritimes. Dans notre région, la présence et le patrimoine acadiens contribuent à renforcer le fait que l'apprentissage du français en tant que langue seconde est un objectif souhaitable et avantageux pour les élèves de la région. Par ailleurs, l'étude d'une langue seconde offre un point de comparaison et d'introspection sur notre propre patrimoine culturel et linguistique. Les données du recensement indiquent que, en 1991, 4,4 millions de Canadiens, soit 16 p.100 de la population pouvaient tenir une conversation en français ou en anglais.

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

Le système d'éducation a un rôle important à jouer pour s'assurer que ce nombre continue d'augmenter.

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

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

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

Bref, l'étude d'une langue seconde devrait faire partie intégrante de l'éducation de chaque élève. Les avantages scolaires, intellectuels, sociaux et personnels qui en découlent contribuent grandement à l'éducation globale des étudiants et les programmes de français langue seconde auront alors joué leur rôle à titre de partenaire à part entière du système d'éducation.

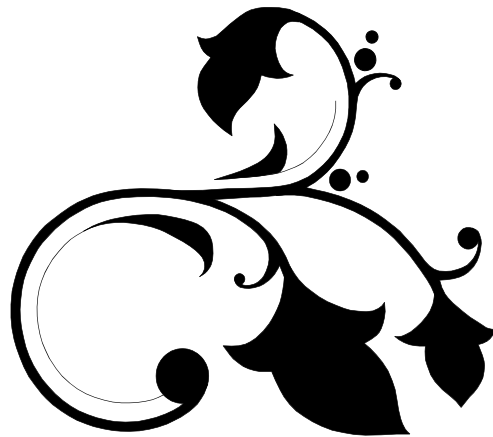
## 1.5 Buts du programme de français de base

---

---

*Le programme de français de base a pour buts de :*

- ▶ développer la compétence de communication en français;
- ▶ de nourrir une attitude positive par rapport à l'apprentissage de la langue seconde;
- ▶ de développer une appréciation des Francophones et de leurs cultures;
- ▶ de contribuer au développement général de l'enfant.



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

### **2.1 Le programme de français de base : définition**

On offre des programmes de langue seconde dans toutes les écoles de la province. Les programmes de français langue seconde (FLS) se divisent en deux catégories : le français de base et l'immersion française. Environ 76 % des élèves inscrits aux programmes de FLS sont inscrits au programme de français de base et les autres 24 % en immersion française (statistiques de 1995).

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

Le programme de langue seconde est obligatoire pour tous les élèves de l'Île-du-Prince-Édouard de la 4<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> années. À l'élémentaire, les cours de français de base commencent généralement en quatrième année, mais certaines écoles choisissent de les offrir de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> années et elles peuvent se procurer le matériel nécessaire auprès du ministère de l'Éducation. Après la sixième année, la plupart des étudiants continuent de suivre le programme de français de base au niveau intermédiaire, tandis que les autres choisissent de s'inscrire aux programmes d'immersion courte offerts dans certaines régions de la province.

Les étudiants qui décident de continuer de suivre les cours de français de base jusqu'à la fin de la 12<sup>e</sup> année auront accumulé un total de 960 heures de cours de français, selon les recommandations des temps suivantes :

|   |   |                            |                   |
|---|---|----------------------------|-------------------|
| 4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année   | - | 10 % (30 minutes / jour)   | 270 heures        |
| 7 <sup>e</sup> à 9 <sup>e</sup> année   | - | 11-13% (40 minutes / jour) | 360 heures        |
| 10 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année | - | 12.5 % (38 minutes / jour) | <u>338 heures</u> |
|   |   |                            | 968 heures        |

## 2.2 Évolution de l'enseignement du français langue seconde

---

---

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

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

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



## Évolution de l'enseignement du français langue seconde

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

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

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

### 2.3 Curriculum multidimensionnel

---

---

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

**Composante communicative/expérientielle** - Cette composante permet aux étudiants d'améliorer leur habileté de communiquer en faisant des choses dans la langue plutôt qu'en l'étudiant simplement. Les étudiants sont appelés à utiliser la langue cible dans un but précis, pour compléter des projets clairement définis dans une grande variété de domaines d'expérience (des sujets dans lesquels les élèves ont de l'expérience dans leur langue maternelle) pertinents à leurs besoins et à leurs intérêts. Ces domaines d'expérience servent de contexte au développement des éléments de communication, de culture, de langue et de formation langagière générale du programme d'études. La composante communicative/expérientielle constitue la force motrice du programme.

**Composante culture** - Cette composante permet aux apprenants d'acquérir une compréhension et une appréciation du monde multiculturel dans lequel nous vivons. Les étudiants gagneront une connaissance de la nature sociologique des francophones et de leurs cultures au Canada et dans le reste du monde, tout en accentuant les ressemblances avec notre propre culture. On met l'accent sur la réalité présente et on ne fait allusion au passé que lorsqu'il sert à mieux comprendre le présent.

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

**Composante langue** - Cette composante permet aux étudiants de comprendre et d'utiliser les éléments langagiers nécessaires (grammaire et discours) afin d'améliorer leur aptitude à communiquer efficacement.

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

---

---

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

Plus précisément, lorsqu'il est question de sujets comme la famille, l'école et la communauté dans les salles de classe de français de base, on revoit la matière étudiée en sciences sociales. Un sujet comme la température fait appel à des connaissances en sciences. Des concepts mathématiques comme les graphiques et les pourcentages peuvent facilement s'appliquer à l'étude d'activités de loisirs en français tandis que lorsqu'on inclut des chansons et des projets d'art aux cours de français, on recoupe les domaines des arts et de la musique. On recommande que les professeurs de français de base rencontrent leurs collègues qui enseignent les autres matières pour voir dans quelle mesure ils peuvent intégrer les matières à l'étude pour que leurs enseignements se complètent. Par ailleurs, de nombreuses autres aptitudes comme la recherche, la résolution de problèmes et la technologie pourront être poussées davantage au fur et à mesure que les étudiants recueilleront de l'information et qu'ils la présenteront sous la forme voulue pour leurs projets finals.

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

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

---

---

Pour que l'ensemble du programme de français de base soit une réussite, il faut en assurer la continuité d'année scolaire en année scolaire et de niveau en niveau. Avec la mise en oeuvre de ce programme pour l'élémentaire, le français de base (4<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> années) à l'Île-du-Prince-Édouard se transforme en une expérience de langue seconde solide et continue qui est bien expliquée dans ces trois documents : *Programme d'études de français de base à l'élémentaire* (ce guide), *The Junior High Core French Curriculum Guide* (1997) et *Français de base 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> : Programme d'études et guide d'enseignement* (2000).

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

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

### **III. LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE BASE À L'ÉLÉMENTAIRE**

#### **3.1 Principes directeurs**

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

##### **Langue**

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

##### **Apprentissage**

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

**Apprentissage d'une langue seconde**

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

### 3.2 Curriculum multidimensionnel

---

---

La province de l'Île-du-Prince-Édouard souscrit au principe de curriculum multidimensionnel décrit dans *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* (1990) et elle s'en sert comme fondement de tous ses programmes de français de base. On trouvera ci-dessous une description des quatre composantes du curriculum multidimensionnel.

#### *La composante communicative/expérientielle*

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

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

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

### ***La composante culture***

L'élément culturel du programme d'études multidimensionnel est indispensable. Il consiste tout d'abord en une introduction au contexte socioculturel de la langue à l'étude. Selon sa définition sociologique, la culture, «c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté qui la distinguent des autres communautés». En étant exposés à ces aspects, les étudiants en viendront à comprendre et à apprécier la ou les cultures associées à la langue française. Deuxièmement, l'élément culturel vient renforcer l'éducation générale des étudiants en les préparant à vivre dans la société canadienne bilingue et à comprendre le monde multiculturel dans lequel nous vivons.

Plutôt que de proposer un contenu précis, la composante culture présente les principes de base de l'enseignement de la culture. On y recommande de commencer par les manifestations locales contemporaines de la culture francophone et de progressivement aller vers l'extérieur. En second lieu, on devrait se concentrer sur les réalités présentes, pour bien ancrer le «fait français» dans le monde actuel. Troisièmement, il faut relier les manifestations culturelles aux gens pour en faire ressortir la pertinence.

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

### ***La composante langue***

On reconnaît dans l'*Étude nationale sur les programmes de français de base* que les expériences langagières à elles seules ne peuvent engendrer la compétence linguistique. Il est donc essentiel d'intégrer l'élément langue dans tout programme de langue seconde si l'on veut atteindre le but visé. Toutefois, l'analyse formelle de la langue a cédé la place à l'analyse fonctionnelle, plus axée sur le sens et l'utilisation de la langue. On ne considère plus la langue comme un ensemble de structures mais plutôt comme un outil de communication.



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

### *La composante formation langagière générale*

Dans la composante formation langagière générale, on favorise le recours à des activités qui encouragent les élèves et les aident à réfléchir à la langue, à la culture, à la communication et aux stratégies d'apprentissage. En développant la prise de conscience dans ces domaines, on contribue au développement global des étudiants et, plus précisément, à leur processus d'apprentissage de langue seconde.

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

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

***Intégration dans un programme d'études multidimensionnel***

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



## 3.3 Buts et Objectifs

### 3.3.1 Buts du programme de français de base à l'élémentaire

Le Programme de française de base à l'élémentaire correspond à la première étape de l'expérience que font les élèves du français de base. En tant que tel, il pose les assises des efforts relatifs à l'atteinte des buts du Programme de français de base, indiqués précédemment dans le présent document.

*Les buts du Programme de français de base sont de développer la compétence de communication en français, de nourrir une attitude positive par rapport à l'apprentissage de la langue seconde, de faire apprécier les cultures francophones et de contribuer au développement général de l'élève.*

### 3.3.2 Définition des résultats d'apprentissage

Les objectifs du Programme précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent avoir acquises comme suite à leur expérience d'apprentissage de la langue seconde. Les objectifs se répartissent en trois catégories :

- a) Résultats généraux
- b) Objectifs de fin de niveau
- c) Objectifs spécifiques

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

Les **résultats d'apprentissage de fin de cycle** sont les objectifs que les élèves sont sensés avoir atteints à la fin de la sixième année, après trois années d'apprentissage du français de base.

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

Étant donné l'orientation multidimensionnelle du Programme de français de base, on a énuméré dans les pages suivantes les résultats d'apprentissage correspondant aux trois catégories (généraux, de fin de niveau, spécifiques) pour chacune des cinq composantes du Programme, notamment l'expérience, la communication, la culture, la langue et la formation langagière générale.

---

---

### 3.3.3 Résultats d'apprentissage

---

---

## Résultats Expérientiels

### Résultats généraux

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

- participer à diverses activités langagières appropriées à leurs besoins et à leurs intérêts;

### Résultats de fin de cycle

*Durant leurs études à l'élémentaire, les étudiants acquerront de l'expérience dans les domaines suivants :*

Amis  
Famille  
Sports  
Habillement  
Animaux  
Média et Technologie  
Nature  
Fêtes et célébrations et jours fériés  
École  
Aliments  
Activités de loisirs  
Notre communauté, notre province et  
Notre pays  
Relations avec les autres  
Santé et sentiments  
Activités hivernales

## Résultats expérientiels (suite)

### Résultats spécifiques

*Les élèves devraient être capable de :*

- Préparer une affiche
- Rédiger une courte description d'un paragraphe
- Écrire un message électronique (courriel)
- Préparer une carte de souhaits
- Créer un poème ou une chanson
- Écrire un petit livre / un album / une revue
- Faire un collage et l'étiqueter
- Interviewer des gens
- Préparer des graphiques d'information et les expliquer
- Présenter leurs projets oralement
- Participer à des sketches ou à des jeux de rôle
- Écrire une invitation
- Écrire un poème ou une chanson
- Participer à une exposition
- Créer un mobile
- Participer à un jeu de société
- Participer à une fête
- Participer à un café

## COMMUNICATION - 4<sup>e</sup> année

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

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année   | Résultats d'apprentissage : spécifiques   | 4   | 5   | 6   |
|--|---|---|---|---|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>   | <b>L'élève devrait être capable de :</b>  |   |   |   |
| * <i>se débrouiller dans la salle de classe où le français est la langue d'usage</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- suivre les instructions de l'enseignant(e)</li> <li>- socialiser (Bonjour, Merci, Au revoir, s'il-vous-plaît, etc.)</li> <li>- participer activement aux activités de la classe</li> <li>- demander la permission</li> </ul>   | ○<br>○<br>○<br>○  | ➔<br>➔<br>➔<br>➔  | ➔<br>➔<br>➔<br>➔  |
| * <i>partager de l'information personnelle en utilisant des phrases simples et/ou en répondant à des questions</i>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nom</li> <li>- âge</li> <li>- date d'anniversaire</li> <li>- nombre de personnes dans sa famille</li> <li>- identifier les membres de sa famille</li> <li>- le nom de son école</li> </ul>   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○                                    | ➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔  | ➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔  |
| * <i>identifier, nommer et décrire des objets, des animaux, des gens, des événements, et des endroits qui font partie de son environnement</i> | <p><b>Identifier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quelques objets dans la salle de classe</li> <li>- quelques objets dans un sac d'école</li> <li>- quelques endroits dans l'école</li> <li>- les membres de sa famille</li> <li>- quelques célébrations</li> <li>- la date</li> <li>- les couleurs</li> <li>- les mois</li> <li>- les nombres 1-31</li> <li>- quelques animaux et leur description</li> <li>- les saisons</li> <li>- quelques vêtements</li> <li>- quelques pièces dans la maison</li> </ul> | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>■ | ➔<br>➔<br>➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔ | ➔<br>➔<br>➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔<br>➔➔ |

- - à introduire                      ➔ - renforcé  
 ■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➔➔ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés

| L'élève devrait être capable de :   | L'élève devrait être capable de :   | 4  | 5  | 6  |
|---|---|--|--|--|
| * <i>partager ses goûts, ses préférences, ses intérêts et ses sentiments</i>  | <b>ses préférences :</b><br>- saison préférée<br>- animal préféré<br>- couleur(s) préférée(s)<br><br><b>ses goûts :</b><br>- activités en famille<br>- célébrations (Noël, Pâques, les jours fériés)<br>- vacances en famille<br><br><b>ses sentiments :</b><br>- Ça va <u>bien</u> .<br>- les souhaits (Bon anniversaire; Bonne fête)<br>- féliciter; encourager (Bravo, Félicitations)<br>- Je suis malade - J'ai mal à <u>la tête</u> .<br>- les sentiments (triste, fatigué, fâché, content, etc) | ○<br>○<br>○<br><br>○<br>■<br>■<br><br>○<br>○<br>○<br>○<br>■<br>■ | <br><br><br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔ | <br><br><br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔ |
| * <i>participer à une variété d'activités interactives</i>  | - interviewer un partenaire<br>- jouer à des jeux   | ○<br>○   | ➔<br>➔   | ➔<br>➔   |
| * <i>poser des questions simples</i>  | - permission (Est-ce que je peux....?)<br>- information (Comment dit-on _____ en français?)<br>- interviewer un partenaire (Est-ce que tu....?)   | ○<br>○<br>○  | ➔<br>➔<br>➔  | ➔<br>➔<br>➔  |
| * <i>faire preuve de compréhension de l'idée globale d'un texte simple</i>  | - reconnaître le type de texte (poème; invitation, etc.)<br>- répondre aux questions globales telles que :<br>Est-ce que l'histoire est triste ou heureuse?<br>Quel est le sujet?<br>- répondre aux questions spécifiques telles que :<br>Qui? Où? Combien? À quelle date? À quelle heure?  | ○<br>○<br><br>○  | ➔<br>➔<br><br>➔  | ➔<br>➔<br><br>➔  |
| * <i>Repérer des détails pertinents dans un texte simple</i>  | - les mots importants   | ○  | ➔  | ➔  |
| * <i>Réagir à des textes simples de façon personnelle à l'aide du chant, du mime, du dessin, ou de l'art dramatique</i> | - le mime<br>- le dessin  | ○<br>○   | ➔<br>➔   | ➔<br>➔   |
| * <i>produire une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle</i>   | - créer un petit livre<br>- créer un album de famille<br>- créer une invitation<br>- créer une carte de souhaits<br>- créer un poème/ une comptine<br>- créer un graphique<br>- créer une affiche<br>- créer un logo avec description<br>- créer des dessins avec phrases(s) explicatives   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○              | <br><br><br><br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔                           | <br><br><br><br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔                           |

- - à introduire                    ➔ - renforcé  
■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
➔ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés





| L'élève devrait être capable de :   | L'élève devrait être capable de :  |  |  |                                      |
|---|--|--|--|--------------------------------------|
| * <i>poser des questions simples</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>interviewer un partenaire</b><br/>Comment t'appelles-tu?<br/>Tu as les yeux de quelle couleur?<br/>Quel âge as-tu?<br/>Tu as les cheveux de quelle couleur?</li> <li>- <b>les collections</b><br/>Qu'est-ce que tu collectionnes?<br/>Combien d'objets est-ce qu'il y a?<br/>Quel objet est-ce que tu préfères?<br/>Pourquoi est-ce que tu collectionnes?<br/>Où est-ce que tu ranges ta collections?<br/>D'où est-il/elle?</li> <li>- <b>prendre les commandes</b><br/>Vous êtes prêts à commander?<br/>Qu'est-ce que vous choisissez?</li> </ul> |  | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○ | →<br>→                               |
| * <i>faire preuve de compréhension de l'idée globale d'un texte simple</i>  | - répondre aux questions spécifiques telles que :<br>Qu'est-ce que...?   |  | ○  | →                                    |
| * <i>Repérer des détails pertinents dans un texte simple</i>  | - Une chasse au trésor (les informations spécifiques)  |  | ○  | →                                    |
| * <i>Réagir à des textes simples de façon personnelle à l'aide du chant, du mime, du dessin, ou de l'art dramatique</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire un jeu de rôle /Reader's Theatre</li> <li>- créer un macaron, une affiche, une carte, une bannière</li> <li>- créer un refrain pour une chanson</li> <li>- dramatiser une chanson en utilisant des gestes</li> </ul>  |  | ○<br>○<br>○<br>○   | →<br>→<br>→<br>→                     |
| * <i>produire une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- créer une carte d'identité</li> <li>- créer un slogan</li> <li>- créer un cube d'amitié</li> <li>- préparer une présentation orale</li> <li>- créer une carte de sport</li> <li>- créer une bannière sportive</li> <li>- créer un menu</li> <li>- créer un questionnaire</li> <li>- créer une affiche publicitaire</li> <li>- créer un programme pour un spectacle</li> <li>- préparer une carte aide-mémoire</li> </ul>  |  | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ |

- - à introduire      → - renforcé  
 ■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➔ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés

## COMMUNICATION - 6<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année   | Résultats d'apprentissage : spécifiques  | 4 | 5 | 6  |
|--|--|---|---|--|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>   | <b>L'élève devrait être capable de :</b>   |   |   |  |
| * <i>partager de l'information personnelle en utilisant des phrases simples et/ou en répondant à des questions</i>                             | - les heures auxquelles il/elle regarde la télé et écoute la radio<br>- les aliments et les contenants de leur lunch<br>- les traits de caractère  |   |   | ○<br>○<br>○  |
| * <i>identifier, nommer et décrire des objets, des animaux, des gens, des événements, et des endroits qui font partie de son environnement</i> | <b>identifier :</b><br>- le personnel à l'école<br>- des services d'une communauté<br>- des activités communautaires<br>- des magasins<br>- les règles de coopération<br>- des stratégies pour résoudre des conflits<br>- le matériel de camping<br>- des ingrédients dans une recette<br>- les dangers pour l'environnement<br>- des animaux en péril<br>- quelques moyens de transport<br>- les parties du corps |   |   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>■<br>○ |
| * <i>partager ses goûts, ses préférences, ses intérêts et ses sentiments</i>   | <b>préférences :</b><br>- les types d'émissions<br>- les stations de radio<br>- les genres de musique<br>- les sites Web<br>- les grandes ou les petites villes<br>- les magasins<br>- les activités en camping<br><b>sentiments :</b><br>- dramatiser les émotions dans un jeu de rôle (expression de voix, gestes, etc.)   |   |   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○                |
| * <i>participer à une variété d'activités interactives</i>   | - participer à une entrevue<br>un sondage<br>un jeu de rôle<br>un jeu de devinettes<br>- donner et suivre des directions   |   |   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○                                    |
| * <i>poser des questions simples</i>   | - préparer une entrevue  |   |   | ○  |
| * <i>faire preuve de compréhension de l'idée globale d'un texte simple</i>   | - les mots importants<br>- catégoriser l'information<br>- utiliser les dessins pour vérifier la compréhension  |   |   | ○<br>○<br>○  |
| * <i>Repérer des détails pertinents dans un texte simple</i>   | - répondre aux questions précises<br>- « l'écoute sélective »<br>- suivre des directions données<br>- identifier des éléments spécifiques dans une chanson   |   |   | ○<br>○<br>○<br>○   |

○ - à introduire

■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés

| L'élève devrait être capable de :   | L'élève devrait être capable de :   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| * Réagir à des textes simples de façon personnelle à l'aide de chant, de mime, de dessin, ou d'art dramatique | <ul style="list-style-type: none"> <li>- créer/adapter une bande dessinée</li> <li>- créer une murale/une affiche</li> </ul>  |  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |
| * produire et présenter une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- une revue (page titre, table de matière, etc.)</li> <li>- un article fondé sur la recherche</li> <li>- des graphiques</li> <li>- une petite annonce</li> <li>- les jeux de mots</li> <li>- un bulletin communautaire</li> <li>- une annonce publicitaire</li> <li>- des conseils</li> <li>- une chanson</li> <li>- un scénario pour un jeu de rôle</li> <li>- une histoire</li> <li>- des listes</li> <li>- un horaire d'événements</li> </ul> |  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/> |

- à introduire

- pas introduit explicitement dans les modules autorisés

## FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE - 4<sup>e</sup> année

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

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année  | Résultats d'apprentissage : spécifiques   | 4                               | 5                               | 6                               |
|---|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>  | <b>L'élève devrait être capable de :</b>  |                                 |                                 |                                 |
| * <i>utiliser divers indices pour reconnaître et identifier des mots, par exemple, des congénères, des préfixes, des suffixes, les mots amis, les emprunts, etc.</i>  | - les mots-amis<br>- les mots connus en français  | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| * <i>utiliser des indices textuels pour anticiper et comprendre un texte, par exemple, des images, des représentations graphiques, la disposition sur la page, l'écoute de mots clés, le contexte, etc.</i>   | - les images<br>- les actions, les expressions et le ton de la voix<br>- utiliser des graphiques (une toile d'araignée pour organiser l'information)<br>- utiliser des images<br>- écouter les effets sonores   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○           | →<br>→<br>→<br>→<br>→           | →<br>→<br>→<br>→<br>→           |
| * <i>créer des liens entre ses connaissances antérieures et le texte à l'étude</i>  | - utiliser ses expériences personnelles<br>- faire des prédictions  | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| * <i>reconnaître l'importance de son rôle dans le processus de l'apprentissage et des responsabilités qu'il a envers les autres, par exemple, la coopération, l'interaction, la réflexion sur l'apprentissage en cours, la prise de risques, etc.</i> | - démontrer une tolérance pour l'ambiguïté<br>- demander de l'aide (Comment dit-on ___ en français?)<br>- interagir et coopérer avec ses camarades<br>- participer activement en classe<br>- se concentrer sur la tâche à accomplir<br>- prendre des risques et accepter l'erreur<br>- compléter des auto-évaluations | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ |
| * <i>se servir d'une variété d'outils, par exemple, des dictionnaires, la technologie, pour l'aider à créer des textes</i>  | - utiliser un dictionnaire visuel<br>- utiliser un lexique  | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| • <i>produire un texte oral ou écrit en se servant d'un modèle de production, par exemple, le processus de rédaction</i>  | - utiliser un modèle<br>- suivre les étapes du processus de rédaction   | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |

## FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE - 5<sup>e</sup> année

|   |   |  |        |        |
|---|---|--|--------|--------|
| * <i>utiliser divers indices pour reconnaître et identifier des mots, par exemple, des congénères, des préfixes, des suffixes, les mots amis, les emprunts, etc.</i>  | - reconnaître qu'il existe des emprunts linguistiques entre les langues   |  | ○      | →      |
| * <i>utiliser des indices textuels pour anticiper et comprendre un texte, par exemple, des images, des représentations graphiques, la disposition sur la page, l'écoute de mots clés, le contexte, etc.</i> | - utiliser les mots clés<br>- se servir d'un contexte pour comprendre un message<br>« activité de closure »               |  | ○<br>○ | →<br>→ |
| * <i>se servir d'une variété d'outils, par exemple, des dictionnaires, la technologie, pour l'aider à créer des textes</i>  | - demander la clarification : Pardon? Répétez, s'il vous plaît, Je ne comprends pas. Comment dit-on? Qu'est-ce que c'est? |  | ○      | →      |

○ - à introduire

→ - renforcé

## FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE - 6<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année  | Résultats d'apprentissage : spécifiques  | 4 | 5 | 6                |
|---|--|---|---|------------------|
| * <i>utiliser divers indices pour reconnaître et identifier des mots, par exemple, des congénères, des préfixes, des suffixes, les mots amis, les emprunts, etc.</i>  | - les synonymes<br>- les activités de classification   |   |   | ○<br>○           |
| * <i>utiliser des indices textuels pour anticiper et comprendre un texte, par exemple, des images, des représentations graphiques, la disposition sur la page, l'écoute de mots clés, le contexte, etc.</i>   | - associer les images avec le dialogue<br>- utiliser un plan avec une légende<br>- utiliser un graphique humain pour représenter l'information<br>- utiliser les titres et les sous-titres d'un document             |   |   | ○<br>○<br>○<br>○ |
| * <i>créer des liens entre ses connaissances antérieures et le texte à l'étude</i>  | - utiliser la connaissance de la langue maternelle pour deviner les nouveaux mots en français  |   |   | ○                |
| * <i>reconnaître l'importance de son rôle dans le processus de l'apprentissage et des responsabilités qu'il a envers les autres, par exemple, la coopération, l'interaction, la réflexion sur l'apprentissage en cours, la prise de risques, etc.</i> | - travailler en groupes coopératifs, chaque personne ayant un rôle<br>- apprécier les avantages des activités coopératives<br>- reconnaître l'importance d'utiliser une liste de vérification en préparant un projet |   |   | ○<br>○<br>○      |
| * <i>se servir d'une variété d'outils, par exemple, des dictionnaires, la technologie, pour l'aider à créer des textes</i>  | - utiliser les dictionnaires français/anglais<br>- utiliser des dessins pour faire comprendre aux autres son idée ou message   |   |   | ○<br>○<br>○      |
| • <i>produire un texte oral ou écrit en se servant d'un modèle de production, par exemple, le processus de rédaction</i>  | - créer une revue<br>- écrire une petite annonce<br>- créer une chanson (comptine)   |   |   | ○<br>○<br>○      |

- - à introduire                      → - renforcé  
 ■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➡ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés

## LA CULTURE - 4<sup>e</sup> année

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

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année   | Résultats d'apprentissage : spécifiques  | 4      | 5       | 6       |
|--|--|--------|---------|---------|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>   | <b>L'élève devrait être capable de :</b>   |        |         |         |
| * <i>identifier et de situer certaines communautés francophones sur le plan local, provincial, national et international</i> | - savoir qu'il existe des écoles francophones dans notre province et ailleurs<br>- reconnaître la présence du français autour de soi | ◻<br>○ | ➡➡<br>➡ | ➡➡<br>➡ |
| * <i>identifier quelques personnalités francophones contemporaines</i>   | - Céline Dion, Gilles Villeneuve   | ○      |         |         |
| * <i>démontrer une sensibilité envers la mosaïque culturelle canadienne</i>  | - faire preuve de respect envers les autres cultures   | ◻      | ➡➡      | ➡➡      |
| * <i>démontrer une connaissance de textes authentiques</i>   | - chanter des comptines et des chansons en français  | ○      | ➔       | ➔       |

## LA CULTURE - 5<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année   | Résultats d'apprentissage : spécifique  | 4 | 5                | 6                    |
|--|---|---|------------------|----------------------|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>   | <b>L'élève devrait être capable de :</b>  |   |                  |                      |
| * <i>identifier et de situer certaines communautés francophones sur les plans local, provincial, national et international</i> | - Évangéline<br>- la ville de Québec, Montréal<br>- Paris   |   | ○<br>◻<br>◻      | ➡➡<br>➡➡<br>➡➡       |
| * <i>identifier et de décrire certaines réalités des cultures francophones</i>   | - les prénoms français<br>- le drapeau acadien et la signification des couleurs   |   | ○<br>○           | ➔<br>➡➡              |
| * <i>nommer quelques ressemblances et différences entre sa culture et celles des francophones</i>                              | - l'argent \$1.00 ➔ 1,00 \$<br>- les aliments servis dans un café<br>- les drapeaux (du Québec, de l'Acadie, de la France)<br>- l'usage de 24 heures pour indentifier le temps  |   | ○<br>○<br>○<br>○ | ➔<br>➔<br>➡➡<br>➔    |
| * <i>identifier quelques personnalités francophones contemporaines</i>   | - Évangéline et Gabriel (fictifs)<br>- des chanteurs canadiens-français : Mario Brassard, Roch Voisine, Barachois, Acadilac<br>- des magiciens célèbres : Jean Eugène, Robert-Houdin, Alain Choquette<br>- des athlètes canadiens |   | ○<br>○<br>○<br>○ | ➡➡<br>➡➡<br>➡➡<br>➡➡ |
| * <i>démontrer une sensibilité envers la mosaïque culturelle canadienne</i>  | - jeux des ethnies différentes<br>- collections à travers le Canada<br>- artisanats ethniques   |   | ○<br>○<br>○      |                      |
| * <i>identifier des indices du bilinguisme dans notre société</i>  | - reconnaître la présence du français autour de soi<br>« les écoles françaises, l'emballage bilingue, La semaine de la Francophonie, les chaînes françaises à la télé »   |   | ◻                | ➡➡                   |

- - à introduire                      ➔ - renforcé  
 ◻ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➡➡ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés

## LA CULTURE - 6<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année  | Résultats d'apprentissage : spécifiques  | 4 | 5 | 6                     |
|---|--|---|---|-----------------------|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>  | <b>L'élève devrait être capable de :</b>   |   |   |                       |
| * <i>identifier et de situer certaines communautés francophones sur le plan local, provincial et national</i> | - Louisiane, Martinique<br>- Saint Boniface, Montréal, Chéticamp<br>- Bruxelles  |   |   | ○<br>○<br>○           |
| * <i>identifier et de décrire certaines réalités des cultures francophones</i>                                | - les logiciels et les sites Web en français<br>- les bandes dessinées <i>Tintin</i> , <i>Astérix</i><br>- Am Stram Gram<br>- les chansons traditionnelles (Alouette, Madeleine et son pied mariton)<br>- des légendes |   |   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○ |
| * <i>nommer quelques ressemblances et différences entre sa culture et celles des francophones</i>             | - les problèmes environnementaux similaires au Québec<br>- les annonces publicitaires  |   |   | ○<br>○                |
| * <i>démontrer une connaissance des textes authentiques</i>   | - nommer quelques revues francophones<br>- lire des articles des revues authentiques   |   |   | ○<br>○                |

- - à introduire      ➔ - renforcé  
 ■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➡ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés





## LANGUE - 5<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année  | Résultats d'apprentissage : spécifiques   | 4 | 5  | 6  |
|---|---|---|--|--|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>  | <b>L'élève devrait être capable de :</b>  |   |  |  |
| * reconnaître les éléments linguistiques reliés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication | <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre, à l'oral et à l'écrit, le vocabulaire relié aux thèmes</li> <li>- Il/Elle est de _____</li> <li>- Ils/Elles sont de _____</li> <li>- Les mots interrogatifs (Quoi, Qui, Quand, Où)</li> </ul>  |   | ○<br>○<br>○  | ➔<br>➔<br>➔  |
| • utiliser les éléments linguistiques reliés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser, à l'oral et à l'écrit, le vocabulaire de base relié aux thèmes</li> <li><i>* Utiliser les éléments dans un contexte</i></li> <li>- les pronoms : nous, vous</li> <li>- les mots interrogatifs : combien<br/>Est-ce que...</li> <li>- les formes plurielles des adjectifs avec "s"</li> <li>- à + l'article défini : au, à la, à l', aux</li> <li>- voici</li> <li>- les prépositions : sur, dans</li> <li>- le partitif : du, de la, de l', des</li> <li>- l'impératif singulier et pluriel ex. Découpe! Découpez!</li> <li>- les pronoms emphatiques : moi, toi</li> <li><i>* Utiliser ces structures mémorisées :</i></li> <li>- Il/Elle a les cheveux _____</li> <li>- Il/Elle a les yeux _____</li> <li>- Je suis / tu es _____</li> <li>- Vous êtes ____? Nous sommes _____</li> <li>- Je vais + infinitif</li> <li>- Il/Elle va + infinitif</li> <li>- Je joue / il joue / elle joue (au, aux) +sport</li> <li>- Je collectionne / tu collectionnes</li> <li><i>* Répondre à des questions</i></li> <li>- D'où est-il/elle?</li> <li>- Qui collectionne...?</li> <li>- Quel/Quelle est ____?</li> <li>- Quels/Quelles sont...?</li> <li>- Quel + nom + verbe (Quel athlète canadien pratique...)</li> <li>- Qu'est ce que tu aimes + verbe?</li> <li>- Quelle heure est-il?</li> </ul> |   | ○<br><br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br><br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br><br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br><br>□ | ➔<br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br>➔<br><br>➔<br>➔<br>➔<br>➔ |

- - à introduire                    ➔ - renforcé  
 □ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés  
 ➔ - pas renforcé explicitement dans les modules autorisés

## LANGUE - 6<sup>e</sup> année

| Résultats d'apprentissage :<br>à la fin de la 6 <sup>e</sup> année   | Résultats d'apprentissage : spécifiques   | 4 | 5 | 6   |
|--|---|---|---|---|
| <b>L'élève devrait être capable de :</b>   | <b>L'élève devrait être capable de :</b>  |   |   |   |
| * <i>reconnaître les éléments linguistiques reliés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication</i> | - comprendre, à l'oral et à l'écrit, le vocabulaire relié aux thèmes<br>- Est-ce qu'il y a _____?<br>- Il/Elle a + partie du corps + de + _____   |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>   |
| * <i>utiliser les éléments linguistiques reliés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication</i>    | - utiliser, à l'oral et à l'écrit, le vocabulaire de base relié aux thèmes<br><br>* <i>Utiliser les éléments dans un contexte</i><br>- les mots interrogatifs : Où?, Pourquoi?, Qui?, Quoi?, Quels____?, Quelles____?<br>- adverbess quelquesfois, souvent, toujours<br>lent → lentement<br>- verbes il/elle <u>utilise</u> (aide, assiste)<br>Ils/elles <u>utilisent</u><br><br>Je/tu veux + inf.            Il/elle veut<br>Ils/elles veulent<br><br>Je/tu peux + inf.            Il/elle/on peut<br>Ils/elles peuvent        nous pouvons<br>vous pouvez<br><br>Impératif :    conseils - Attendons!<br>faire du mal à la, à l', aux<br><br>* <i>Utiliser ces structures mémorisées</i><br>Tu as _____? (intonation)<br>As-tu _____? (inversion)<br>Il faut + _____.<br>Il est nécessaire de _____.<br><br>* <i>Répondre à des questions :</i><br>Quelle langues parles-tu?<br>Quelle est ton adresse électronique?<br>Quel est ton passe-temps préféré?<br>Où habites-tu? |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/> |

○ - à introduire

■ - pas introduit explicitement dans les modules autorisés

### 3.3.4 Suggestions de projets finals pour chaque domaine d'expérience<sup>1</sup>

Dans cette section, nous vous proposons une liste de projets finals (ou buts expérientiels), regroupés par thème, selon les principes de l'approche communicative-expérientielle à l'enseignement des langues secondes et que nous jugeons appropriés pour des élèves de français de base à l'élémentaire. Il ne s'agit là aucunement d'une liste restreinte. Le choix du projet dépendra certainement dans une large mesure des intérêts des enseignants et des étudiants ainsi que de la disponibilité des ressources adéquates. Comme il arrive souvent que le choix du projet final détermine le degré de difficulté du thème, il est possible de «recycler» les thèmes à différents niveaux en choisissant un projet différent.

On prévoit que le matériel didactique autorisé par la province pour le programme de français de base à l'élémentaire contiendra des unités qui permettront de terminer au moins un des projets énumérés par thème.

#### L'ÉCOLE

L'élève devrait être capable de :

- participer à un jeu de société en utilisant le vocabulaire de l'école;
- rédiger une brochure pour renseigner les nouveaux élèves et le public sur son école;
- dessiner l'école de ses rêves et la présenter en classe;
- créer une bande vidéo au sujet de son école et l'échanger pour une émission semblable produite dans une autre école afin de découvrir les différences et les ressemblances.

#### LA FAMILLE

L'élève devrait être capable de :

- présenter sa famille à l'aide d'un arbre généalogique, d'un album de photos ou d'une bande vidéo;
- à l'aide d'une affiche, présenter un membre de sa famille qui lui est très cher.

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

## **L'ALIMENTATION**

*L'élève devrait être capable de :*

- organiser, gérer et fréquenter un restaurant dans la salle de classe;
- préparer un plat, par exemple, une pizza, un dessert, un sandwich, un lunch nutritif;
- préparer un goûter pour des invités;
- planifier et préparer un pique-nique, puis aller pique-niquer avec la classe;
- préparer un menu pour une excursion ou une journée spéciale (journée sportive, culturelle);
- préparer un dépliant pour faire la promotion de cinq restaurants à service rapide.

## **LES SPORTS**

*L'élève devrait être capable de :*

- participer à un jeu de société en utilisant le vocabulaire « les sports »
- faire une entrevue avec un élève sportif;
- préparer une affiche pour mettre un sport en vedette;
- faire un sondage pour connaître quels sont les sports préférés des élèves de sa classe et présenter les résultats à l'aide d'un graphique;
- présenter un sport auquel il participe.

## **LES PASSE-TEMPS ET LES LOISIRS**

*L'élève devrait être capable de :*

- organiser une foire des loisirs;
- faire un sondage auprès des jeunes pour connaître quels sont leurs loisirs préférés et en présenter les résultats;
- présenter son passe-temps préféré à la classe;
- interviewer un élève au sujet de ses loisirs.

## **LES ANIMAUX**

*L'élève devrait être capable de :*

- créer un logo pour un animal avec une affiche et une chanson;
- présenter une exposition d'animaux en peluche aux élèves de la 1<sup>re</sup> année;
- tenir un concours de photographies d'animaux de compagnie;
- fabriquer des marionnettes ou des masques d'animaux et les présenter;
- créer un livre-cassette au sujet des animaux;
- imaginer et présenter un animal bizarre;
- faire une publicité (affiche, vidéo, émission de radio) sur un animal en danger;
- faire un entrevue ou un sketch avec un animal en danger;
- préparer des fiches d'information (format fiches de recettes ou Database) au sujet des animaux que l'on trouve à l'Î.-P.-É. afin de créer un centre d'intérêt dans la classe.

## **NOTRE COMMUNAUTÉ, NOTRE PROVINCE ET NOTRE PAYS**

*L'élève devrait être capable de :*

- préparer un guide des services disponibles dans sa région;
- préparer et partager un jeu questionnaire au sujet de sa région;
- créer un dépliant touristique pour faire la promotion de sa communauté ou de sa région;
- présenter une ou plusieurs régions de notre province ou de notre pays;
- présenter les régions francophones de sa province.

## **LES AMI(E)S**

*L'élève devrait être capable de :*

- préparer une description personnelle et trouver un(e) correspondant(e);
- préparer un cube d'amitié.

## **LES RELATIONS AVEC LES AUTRES**

*L'élève devrait être capable de :*

- créer et présenter un jeu de rôle;
- préparer une affiche avec les conseils à propos de comment résoudre un problème.

## **LES MÉDIAS ET LA TECHNOLOGIE**

*L'élève devrait être capable de :*

- produire une revue qui reflète la technologie utilisée dans les écoles;
- réaliser une annonce publicitaire pour son émission de télévision ou son film préféré;
- préparer une liste de bonnes émissions de télévision ou de films pour les jeunes et la commenter;
- analyser ses habitudes d'écoute de télévision et comparer le temps qu'il y consacre par rapport à celui qu'il consacre à d'autres activités (p. ex. : devoirs, tâches, jeux vidéos);
- faire un sondage pour connaître quelles sont les émissions de télévision préférées des jeunes.

## **LA NATURE**

*L'élève devrait être capable de :*

- écrire et présenter une chanson de publicité;
- créer une affiche sur une saison;
- dessiner et décrire l'environnement de sa maison;
- faire une expérience scientifique;
- préparer une affiche pour montrer ce que l'on rencontre dans la nature;
- présenter une collection qui porte sur un aspect de la nature (feuilles, coquillages, pommes de terre).

## **LA SANTÉ ET LES SENTIMENTS**

*L'élève devrait être capable de :*

- tenir son journal personnel;
- présenter des jeux de rôles pour illustrer les sentiments qu'on éprouve dans diverses situations;
- simuler une conversation téléphonique avec un ou une amie malade.

## 3.4 MÉTHODOLOGIE : principes et stratégies

### 3.4.1 Les premières semaines de l'année

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

On recommande aux éducateurs, durant cette période d'introduction, de donner de nombreuses occasions à leurs étudiants de se remémorer le français qu'ils ont déjà appris et de l'utiliser. Comme la majorité des élèves de quatrième année en seront à leur première expérience formelle avec l'apprentissage du français, le professeur pourra vouloir commencer en demandant aux enfants s'ils connaissent déjà des mots de français. Il est souvent étonnant de voir combien de mots ils pourront avoir appris, simplement en étant exposés à cette langue. Écrivez tous les mots que les élèves auront mentionnés et affichez-les dans la classe. Demandez à certains d'entre eux d'expliquer la signification des mots qu'ils connaissent à leurs compagnons de classe. Au cours des jours qui suivront, vous pourrez ajouter les mots qu'ils viendront d'apprendre. Pour les cinquième et sixième années, il faudra quelque peu modifier cette approche puisque le but sera d'évaluer, de renforcer et de réutiliser la langue et les sujets étudiés les années précédentes. Demandez aux élèves d'énumérer les thèmes qu'ils se souviennent avoir traités l'année précédente et donnez-leur à chaque jour l'occasion d'utiliser le français dans le contexte d'un de ces thèmes. Questions, jeux de récapitulation dans le style de *Jeopardy* et de *Family Feud* et chansons apprises plus tôt sont tous des outils de renforcement de la langue. Ils constituent également l'occasion parfaite d'enseigner ou de revoir et d'afficher les expressions essentielles en salle de classe. Quelle que soit la stratégie utilisée, le renforcement positif constant et les encouragements du professeur permettront d'augmenter le degré de confiance en eux des étudiants et faciliteront la transition à de nouvelles expériences d'apprentissage.

Un deuxième objectif clé de l'étape préparatoire consiste à exposer au maximum les élèves à la langue et à faire du français la langue d'usage dans la salle de classe. Le but visé est d'amener les étudiants à accepter le fait que vous parlerez français et à développer des stratégies de compréhension de base. Une approche pour atteindre ce but comporte deux volets. Le premier consiste à établir une période de temps assez longue (10 à 15 minutes) durant laquelle vous ne parlerez que le français. Certaines activités se prêtent bien à cet exercice comme le fait de parler de vous-même (de votre famille, de vos intérêts, de vos vacances d'été, etc.), de lire

une histoire en classe ou de jouer à un jeu dans lequel vous assumez le rôle du meneur. La clé du succès réside dans l'utilisation de nombreux indices comme des outils visuels, des accessoires, le mime, les mots-amis, un langage simplifié et l'écriture des mots clés. Le second volet consiste à prendre le temps, avant et après la partie du cours donnée en français seulement, d'en discuter, en anglais, avec vos élèves. Il vous faudra leur expliquer l'importance d'apprendre une deuxième langue et celle d'étudier le français en français. Aidez-les à découvrir comment ils pourront suivre. Parlez-leur des stratégies qu'ils pourraient utiliser. Amenez-les à se sentir de plus en plus à l'aise pour en arriver à ce qu'ils trouvent naturel que vous vous exprimiez en français dans le cours de français de base.

Un troisième objectif de cette étape préparatoire est d'établir une routine française. Accueillez les élèves en français, habituez-les à se servir du calendrier, à écouter les nouvelles ou à poser des questions et y répondre - selon ce que vous prévoyez faire chaque jour. Vous voudrez aussi que vos élèves se familiarisent avec la salle de classe proprement dite, les ressources qui s'y trouvent, la façon dont elles seront distribuées et recueillies, les attrape-regard (compter de 1 à 5, éteindre les lumières, etc.) ainsi que vos attentes face à eux. Il est important que les étudiants comprennent les paramètres dans le cadre desquels ils travailleront.

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

La durée de l'introduction variera d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Il ne faut cependant pas sous-estimer l'importance qu'elle a pour préparer les étudiants à vivre une expérience positive d'apprentissage de langue seconde.



### 3.4.2 Structure des unités d'enseignement

---

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

Lorsqu'on enseigne une unité ou un module multidimensionnel, l'apprenant est toujours le point de départ. À l'élémentaire, les enseignants commenceront souvent en parlant de leur propre expérience du sujet pour donner l'exemple aux étudiants. Ils les inviteront ensuite à parler de leurs connaissances du sujet, tant en termes de langue qu'en termes de contenu. De la quatrième à la sixième année, cet échange prendra souvent la forme de questions et réponses. Cette étape permettra de personnaliser le sujet à l'étude et facilitera le partage entre les élèves de leurs connaissances et de leur expérience.

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

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

Au cours des trois ou quatre semaines qui suivront, les élèves participeront à diverses tâches et activités, y compris à des activités langagières, qui leur permettront de développer les connaissances et les habiletés en français nécessaires pour terminer le projet et qui contribueront également à leur formation générale. Il s'agit là de la principale étape de l'unité, celle qu'on appelle **Étape des activités**. C'est là que s'intègrent toutes les dimensions communicatives/expérientielles, langagières, culturelles et formation langagière générale du programme de cours. Les élèves sont des apprenants actifs durant toute cette étape, et le travail en groupe et l'apprentissage coopératif font réellement partie du processus d'apprentissage. Cette étape se termine par la préparation proprement dite des projets et leur présentation en classe.

Pendant l'étape finale de l'unité, communément appelée **Étape post-activités**, les élèves seront amenés à prendre du recul et à réfléchir à l'expérience qu'ils auront acquise en faisant cette unité. Les enseignants les aideront à identifier les nouvelles connaissances tirées de l'expérience, le vocabulaire et les structures appris et les stratégies d'apprentissage utilisées. Au niveau élémentaire, il se peut que l'on fasse une partie de cette étape en anglais pour assurer une bonne réflexion. On peut toutefois se servir efficacement de formules d'auto-évaluation simples, en français; on en discutera plus en détail dans une autre section de ce manuel. Cette étape est importante car c'est durant celle-ci que les étudiants seront amenés à établir des relations entre leurs apprentissages, à développer une meilleure compréhension de l'apprentissage et ainsi devenir de meilleurs apprenants.

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

**Le processus d'apprentissage**

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

**Méthodologie : principes et stratégies**

---

---

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

---

---

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

#### **Personnalisation du thème / partage des expériences :**

L'expérience de l'enseignant quant au sujet à l'étude constitue un bon point de départ pour quelque thème que ce soit. En faisant une simple description ou une simple narration de ses expériences, et tout en tenant compte des objectifs de l'unité, le professeur sert de modèle linguistique aux élèves. Il s'agira dans la plupart des cas d'un modèle oral renforcé par des outils visuels. Ainsi, en quatrième année, pour le thème de l'alimentation, le professeur peut, à l'aide de dessins, présenter divers aliments et exprimer ses goûts et dégoûts par les phrases *J'aime \_\_\_\_\_/Je n'aime pas \_\_\_\_\_* accompagnées des expressions faciales appropriées. Il pourra recourir aux mêmes procédés pour exprimer ses préférences ou opinions par rapport au menu d'un restaurant. Pour les niveaux plus avancés de l'élémentaire, en abordant un thème comme l'amitié, l'enseignant pourra apporter une photo de son ou de sa meilleure amie et le décrire physiquement en plus de parler de ses qualités et de leurs intérêts communs. Nombreux sont les enseignants qui jugent utile de présenter un résumé écrit de ce qu'ils disent au moyen d'un rétroprojecteur, d'une grande feuille ou d'un texte écrit au tableau pour ainsi fournir un modèle linguistique aux élèves qui l'utiliseront pour parler de leurs propres expériences.

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

Le **remue-méninges** est une autre stratégie populaire qui permet d'amener les étudiants à parler de leurs connaissances et de leurs expériences sur un sujet donné. La meilleure façon d'y arriver au début consiste à faire le remue-méninges sous forme d'activité pour toute la classe, dirigée par le professeur. Il s'agit là d'une méthode efficace pour trouver le vocabulaire et les idées qui sont familières aux élèves. L'enseignant écrit le mot ou la question pertinente sur une grande feuille de papier et le tableau s'enrichit grâce aux réponses des étudiants. À l'élémentaire, cette technique donne de très bons résultats pour les thèmes dont le vocabulaire comporte de nombreux mots-amis comme les *sports* et le *transport*. Pour les autres thèmes, on pourra demander aux élèves de mimer leurs mots ou idées, ou même de les dessiner, et le professeur nommera les mots français correspondants. Un autre variante de cette technique consiste à fournir aux élèves une liste globale de mots dans laquelle se trouvent des intrus et de leur demander de trouver le vocabulaire pertinent au thème. Lorsque les étudiants seront habitués au remue-méninges, on pourra recourir à cette technique en petits groupes, en se servant de dictionnaires, de dessins et de l'aide de pairs pour établir le tableau de vocabulaire.

### **Présentation du projet final :**

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

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

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

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

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

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

### 3.4.4 Étape des activités - le coeur de l'unité

---

---

#### Introduction

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

- l'enseignement des quatre habiletés
- l'intégration du code linguistique
- la correction des erreurs
- l'apprentissage coopératif en petits groupes
- les chansons et les comptines
- les jeux
- la préparation et la présentation des projets finals

## L'enseignement des quatre habiletés

---

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

### Habiletés réceptives ou habiletés de compréhension

Dans le groupe des habiletés réceptives<sup>2</sup>, on inclut la compréhension de l'oral (écoute) et la compréhension de l'écrit (lecture). Dans ces deux cas, les élèves reçoivent des données langagières. Dans le cadre d'une approche communicative-expérientielle, il est primordial de se rappeler que le but principal de la **réception** langagière est d'y trouver un sens. En mettant l'accent sur la compréhension du sens, on se démarque des approches traditionnelles dans le contexte desquelles l'écoute et la lecture de passages étaient fortement structurées et contrôlées en plus d'être conçues principalement pour renforcer le vocabulaire et les structures.

#### Attente minimales des quatre savoirs; pourcentages :

|                                     |               |      |                      |      |
|-------------------------------------|---------------|------|----------------------|------|
| À la fin de la 6 <sup>e</sup> année | compréhension | 75 % | compréhension orale  | 55 % |
|                                     |               |      | compréhension écrite | 20 % |
|                                     | production    | 25 % | production orale     | 15 % |
|                                     |               |      | production écrite    | 10 % |

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

---

<sup>2</sup>

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

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

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

Une troisième stratégie, étroitement reliée à la précédente et tout aussi efficace, consiste à *lire aux élèves* dans de grands livres ou dans des livres de contes pour enfants. Vous choisirez de préférence des contes qui, par leur nature, sont répétitifs et dont le déroulement est prévisible. (Vous trouverez une liste de suggestions à l'annexe 1). Il faut exploiter cette stratégie au maximum dans les classes de français de base de l'élémentaire.

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



En dernier lieu, dans le cadre de toutes les unités expérientielles, il faut mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale et on y parvient en ***préparant des activités qui font appel à des documents oraux***. Lorsqu'on choisit du matériel enregistré pour les élèves de l'élémentaire, il est important de tenir compte des critères suivants<sup>3</sup> :

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

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

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

---

<sup>3</sup> Adapté de l'Étude nationale sur les programmes de français de base; Syllabus C / E, pages 43 à 48

### **Étape de la pré-écoute :**

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

### **Étape de l'écoute :**

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

### **Étape de la post-écoute :**

Cette étape a pour but principal de renforcer les acquis des élèves. C'est à ce point qu'ils discuteront des divers types de stratégies qu'ils ont utilisées pour comprendre le texte et la façon dont ils pourraient les appliquer à de nouvelles situations. Le professeur devra souvent diriger cette activité en leur posant des questions. Le deuxième but de cette étape consiste à renforcer les éléments linguistiques appris plus tôt et qui se retrouvent dans ce document. Finalement, cette étape permet d'utiliser le document oral comme tremplin vers une activité de production orale ou écrite reliée au sujet.

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

Étape de la pré-écoute :

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

Étape de l'écoute :

- Donner aux élèves une «raison» d'écouter, raison qui pourra prendre la forme d'une tâche à accomplir.
- Varier les tâches confiées à chaque séance d'écoute.
- Faire jouer la bande aussi souvent qu'il le faudra pour que les élèves accomplissent leurs tâches avec succès.
- Aller de tâches portant sur la compréhension globale à des tâches portant sur la compréhension détaillée.

Étape de la post-écoute :

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

### Écouter par plaisir :

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

Le fait de faire jouer des chansons françaises lorsque les élèves entrent dans la salle de cours ou lorsqu'ils s'affairent à diverses activités et que cela permet de détendre l'atmosphère constitue une façon de les exposer au rythme de la langue française. Lorsqu'on dispose du matériel voulu, on peut aussi leur faire écouter du français en aménageant des centres d'écoute. Chansons françaises, contes, comptines, etc. sont très populaires auprès des élèves qui commencent à apprendre le français. En dernier lieu, un certain nombre d'éducateurs ont préparé des cassettes de chansons ou de contes que les enfants peuvent, à tour de rôle, apporter chez eux. De telles occasions d'écoute par plaisir augmentent non seulement les aptitudes des enfants à comprendre l'oral, mais elles contribuent souvent à les motiver à apprendre la langue seconde.

## Compréhension de l'écrit

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

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

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

- Le document écrit doit porter sur un sujet que l'apprenant connaît et s'adresser à son groupe d'âge.
- Il doit être semblable aux textes écrits que l'apprenant a vraisemblablement déjà vus dans sa langue maternelle.
- Le document doit être passablement court et avoir une structure relativement simple.
- Le contenu doit être prévisible et porter sur des sujets concrets.
- Le document doit comprendre beaucoup d'éléments visuels.
- Le document doit comporter un certain nombre de répétitions et de redondances.

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

### **Étape de la pré-lecture :**

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

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

### **Étape de la lecture :**

Au cours de cette étape, les élèves liront le texte au moins deux fois ou davantage s'il le faut. Pour bien préparer et bien planifier cette étape, l'enseignant doit leur donner une raison de lire. Il leur faut un point d'intérêt très précis, une raison de lire qui peut prendre la forme de tâches significatives qui sont reliées aux intentions de l'auteur. Au cours de la première lecture, on leur demandera le plus souvent de voir si les prédictions qu'ils avaient faites sont justes. Durant les lectures suivantes, on passera progressivement d'activités portant sur la compréhension générale à la compréhension plus détaillée. Il faut mentionner qu'on ne doit pas s'attendre à ce que les élèves comprennent tous les mots qu'ils liront. Ils devront seulement repérer les renseignements essentiels pour terminer la tâche qui leur a été confiée.

### **Étape de la post-lecture :**

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

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

Bref, *la méthodologie proposée pour le développement des habiletés de compréhension de l'écrit* lorsqu'on lit un document authentique peut se résumer ainsi :

Étape de la pré-lecture :

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

Étape de la lecture :

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

Étape de la post-lecture :

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

### **Lire par plaisir :**

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

## Les habiletés de production

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

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

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

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

### Production orale

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

C'est par une exposition constante à des activités langagières riches et significatives, tout au long du programme de langue seconde, que les étudiants feront des expériences avec la langue et qu'ils gagneront en confiance dans l'utilisation du français. Tout comme les apprenants d'une langue première, les élèves doivent avoir de nombreuses occasions d'écouter de bons modèles linguistiques avant de pouvoir commencer à parler. Lorsqu'ils se sentiront à l'aise, ils utiliseront volontiers les mots de vocabulaire isolés qu'ils auront appris pour communiquer avec leur professeur. Ils emploieront d'abord des stratégies comme le fait de commencer une phrase en



français et de la terminer en anglais jusqu'à ce que, finalement, ils puissent formuler une phrase complète, en français, pour exprimer leurs intentions. Avec l'apparition de cette habileté, les enseignants doivent fournir des rétroactions constantes et positives à la suite de toutes les tentatives pour reconnaître et améliorer la volonté et la motivation des élèves à utiliser la langue seconde.

### **Expressions essentielles en salle de classe**

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

Lorsque les élèves auront été exposés à ces expressions, il faut les leur faire pratiquer pour qu'ils les utilisent. Durant les périodes de réchauffement, les enseignants peuvent donner à leurs élèves des occasions d'utiliser les expressions appropriées. Ainsi, en réponse à *la mine de mon crayon est cassée*, les étudiants répondront *Est-ce que je peux tailler mon crayon?* Bien entendu, une fois ces expressions apprises, les enseignants devront insister pour qu'elles soient utilisées chaque fois que l'occasion se présente parce que c'est souvent par de telles expressions que les premiers essais de communication authentique en français se manifestent. Il peut également être utile de mettre en place un système de reconnaissance pour encourager les élèves à utiliser ces expressions.

### Activités langagières riches

Les **interactions entre enseignant et élèves**<sup>4</sup> représentent l'une des plus importantes occasions de développement des compétences en production orale dans la salle de classe. Il est tout à fait naturel dans une classe de langue seconde que les interactions enseignant/élèves prennent souvent la forme de questions et réponses et de réactions aux réponses. Par conséquent, les **techniques de questionnement** qu'adoptera l'enseignant auront de grandes répercussions sur la richesse de l'expérience d'apprentissage des élèves. Les chercheurs établissent une distinction entre deux types de questions, soit les questions de démonstration de savoir et les questions de références. Les questions de démonstration de savoir correspondent aux questions pour lesquelles l'enseignant connaît déjà la réponse comme *Qu'est-ce que c'est? Quelle est la date aujourd'hui? Combien de jours y a-t-il dans le mois de septembre?* etc. tandis que les questions de références correspondent à celles pour lesquelles le professeur ne connaît pas la réponse comme *Quelle est ton émission préférée? Qui joue au soccer? Combien de personnes y a-t-il dans ta famille?* etc. Les questions de démonstration de savoir *ne* donnent pas lieu à une communication authentique; elles permettent toutefois à l'éducateur d'évaluer les connaissances en français de l'élève. Pour leur part, les questions de références se prêtent davantage à la communication authentique puisque, de par leur nature même, elles font appel aux expériences, aux intérêts et aux besoins des élèves. En tant que telles, les réponses fournies par les étudiants peuvent amener de nouvelles questions qui, à leur tour, donneront lieu à des réponses plus élaborées. Ainsi, la question *Quelle est ton émission préférée?* qui a donné pour réponse *Les Simpsons* peut être suivie de *Pourquoi? Quel est ton personnage préféré? Quel soir est-ce que ça joue?* etc. donnant lieu à un véritable échange d'information en français. À l'élémentaire, il est normal que l'enseignant assume le gros de la conversation, mais ces questions pourront être remplacées par des questions plus ouvertes au fur et à mesure que les élèves feront du progrès dans la langue. Un autre des avantages des questions de références réside dans le fait que l'on met l'emphase sur la transmission de messages plutôt que sur la production de réponses correctes sur le plan linguistique.

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

---

<sup>4</sup> Adapté de Tremblay, R. Plan de perfectionnement en français langue seconde, Interaction : Enseignant(e) / Élèves, CEC, 1991

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

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

**Les interactions entre élèves** représentent enfin une troisième possibilité de développement des compétences de production orale ou de l'habileté à parler. Vu le ratio enseignants et élèves élevé, il faut absolument trouver le moyen d'augmenter le temps que chaque élève pourra consacrer à la pratique et au développement de ses compétences en français oral. Compte tenu des limites de la salle de classe, l'une des façons les plus efficaces d'augmenter la participation orale consiste à jumeler les étudiants ou à les diviser en petits groupes. Les paires ou les petits groupes permettent non seulement de leur donner un maximum de temps pour parler français, mais ils leur procurent un environnement plus rassurant dans lequel on peut facilement les encourager à prendre des risques. Les activités conçues pour petits groupes, que l'on classe sous la rubrique apprentissage coopératif en petits groupes, comptent

probablement parmi les stratégies les plus efficaces que les enseignants peuvent élaborer pour développer les compétences de leurs élèves à l'oral. (Pour vous renseigner davantage sur le sujet, veuillez consulter les pages 77-81 de ce guide. Vous pouvez aussi consulter *A Core French Teacher's Guide to Cooperative Learning*, Desrosiers, 1995, disponible auprès du Ministère.)

### Production écrite

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

- \* écrire une description d'un paragraphe au sujet d'une photo ou d'une illustration
- \* écrire une carte de souhaits
- \* composer un nouveau couplet pour une chanson
- \* préparer un collage et l'étiqueter
- \* faire une affiche ou une annonce
- \* écrire des contes d'après un modèle
- \* rédiger une invitation
- \* écrire une lettre personnelle à un correspondant
- \* établir des brochures d'information
- \* rédiger une lettre de classe qui sera envoyée à une autre classe
- \* composer une brochure
- \* écrire et jouer de courts dialogues

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

## **Processus de rédaction**

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

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

### **1. Étape de la pré-rédaction :**

Il s'agit ici essentiellement de l'étape de la planification initiale. Elle joue un rôle critique pour les nouveaux venus au programme de français de base. C'est une activité pour toute la classe durant laquelle le professeur présente la tâche, montre un exemple du produit fini pour que les enfants manifestent de l'enthousiasme face à l'activité de rédaction. On demande souvent aux élèves, par le biais d'un remue-méninges, de réfléchir au travail à faire, de partager leurs idées, de construire ensemble une banque de mots et de locutions qui leur servira de document de référence lors de la rédaction proprement dite. La majeure partie de leurs travaux de rédaction, tout particulièrement dans les premiers temps, se fera selon un modèle que les jeunes adapteront et dont ils personnalisent le contenu. C'est pendant cette étape que l'on soumettra le modèle aux enfants.

### **2. Première version :**

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

### **3. Révision :**

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

### **4. Correction :**

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

### **5. Publication :**

L'élève est maintenant prêt à travailler à la version finale de son projet. Pour les élèves de cet âge, il est très important de trouver de façons stimulantes et innovatrices de publier leurs travaux. Le fait de partager le produit fini avec les compagnons de classe, les enseignants, les parents et d'autres en plus de l'exposer contribue énormément à leur motivation durant le processus de rédaction.

Pour aider les élèves à se préparer à utiliser le processus de rédaction dans le contexte du programme de français de base, on doit tirer profit des possibilités de composition en groupe. Voici quelques exemples de projets de rédaction utiles qui se prêtent bien au travail en groupe :

- lettre de remerciement à quelqu'un qui est venu visiter la classe
- histoire décrivant une activité de la classe
- lettre à une autre classe pour partager de l'information
- rédaction collective d'un livre géant.

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

## Intégration du code linguistique

---

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

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

### **Principes sous-jacents à l'intégration de la grammaire dans le contexte d'une approche communicative-expérientielle à l'apprentissage d'une langue seconde**

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

Dans un programme où les éléments du code linguistique doivent être enseignés comme faisant partie intégrante de chaque unité, il faut d'abord souligner que ***le choix des éléments du code linguistique doit être en fonction des besoins de communication des apprenants***. C'est-à-dire que l'on doit choisir les éléments dont les apprenants ont besoin pour communiquer leur message avec succès dans une situation donnée. Bien que l'on ait établi la liste des objectifs linguistiques de ce programme pour l'élémentaire (pages 36-37), on n'a pas déterminé l'ordre dans lequel ils doivent être enseignés. Ce sont plutôt les tâches confiées aux élèves dans le cadre d'un thème donné qui mèneront à l'intégration logique de la grammaire. Ainsi, si pendant l'étude du thème des *animaux* l'on demande aux élèves de décrire un animal de compagnie, la question de l'accord des adjectifs deviendra automatiquement un centre d'attention. Si l'on parle des ingrédients d'une recette en discutant d'*alimentation*, il sera logiquement question des articles partitifs. En tant qu'enseignants de langue seconde, nous sommes très conscients du fait qu'un élément du code linguistique ne peut être présenté et maîtrisé dans un seul thème et en une seule année scolaire. Dans cette approche, on reconnaît cependant que l'apprentissage langagier est cyclique et que la capacité des élèves à produire des éléments du code linguistique se développera progressivement, tout au long de leur expérience d'apprentissage de la langue seconde. En tant qu'éducateurs, nous avons pour rôle de faciliter ce processus en étant conscients des objectifs du programme et en profitant de chaque moment utilisable dans le contexte de nos unités expérientielles pour introduire, renforcer et permettre aux élèves d'utiliser les outils de la langue.

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

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



Résumé :

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

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

**Acquisition de vocabulaire**

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

Lorsqu'on introduit du nouveau vocabulaire, il est important de le présenter de façon thématique et en contexte. Dans la mesure du possible, ce vocabulaire devrait appartenir aux domaines d'intérêts et d'expériences des élèves. Le remue-méninges collectif constitue un excellent moyen de permettre aux étudiants de proposer des mots qu'ils sont intéressés d'apprendre. Le fait de leur demander de trouver des mots, par catégories, dans des dictionnaires visuels ou dans des dictionnaires bilingues constitue une autre façon de créer une banque de mots sur lesquels le professeur pourra ensuite mettre l'accent oralement. Ainsi, sous le thème des célébrations, les groupes utiliseraient des ressources adéquates pour trouver du vocabulaire français sur les activités populaires qui se déroulent lors des célébrations, les mets que l'on sert durant ces célébrations, les noms de diverses célébrations, etc. Il est extrêmement important à l'élémentaire d'accompagner les nouveaux mots de vocabulaire de références visuelles auxquelles les élèves pourront se référer tout au long de l'unité.

## Correction des erreurs<sup>5</sup>

---

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

C'est le but de l'activité qui permettra de déterminer la façon de traiter les erreurs. En général plus l'activité est contrôlée, plus la correction devrait être détaillée. Dans des activités de communication ouverte, par exemple, les élèves se servent de la langue pour créer et ils ont le choix de ce qu'ils vont dire. Par conséquent, on conseille alors de ne corriger que les erreurs qui peuvent nuire à la compréhension.

La correction fréquente des erreurs grammaticales et les interruptions visant à obtenir une plus grande précision ont tendance à faire dévier l'attention des élèves du message transmis et à inhiber leur volonté de parler. (Traduit de Curtain et Pesola, 1988)

Le but de ces activités est de développer la fluidité verbale et l'aptitude à se servir de la langue réelle. Dans de telles situations, il est moins important d'atteindre la perfection grammaticale que de tenter de transmettre le message. L'enseignant devra alors noter mentalement les erreurs et, plus tard, il pourra organiser une activité générale pour y remédier.

S'il s'agit par contre d'une activité assez contrôlée et qui a pour objet de renforcer le vocabulaire et les structures linguistiques, il faut corriger immédiatement les erreurs importantes. Les enseignants devront toutefois être sensibles aux besoins des individus et savoir distinguer quand les corrections sont utiles et quand elles peuvent inhiber la volonté de prendre des risques.

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

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

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

---

<sup>5</sup> Adapté en partie du *Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level, Saskatchewan, 1994*

Les enseignants se demandent souvent dans quelle mesure ils doivent corriger les erreurs dans les travaux écrits. Ils se demandent s'ils doivent laisser des erreurs dans les travaux qui seront exposés. Ce sont là des préoccupations bien légitimes pour lesquelles il n'y a pas de réponse parfaite. Toutefois, comme on l'a mentionné dans la section portant sur le processus de rédaction (pages 68-70), on doit amener les élèves à corriger eux-mêmes autant de leurs erreurs que possible en utilisant les ressources dont ils disposent et se fondant sur leurs acquis. De plus, les élèves peuvent facilement corriger les fautes d'orthographe en consultant un dictionnaire. Avant l'étape de la publication, l'enseignant pourra aussi vouloir corriger les erreurs de structure les plus flagrantes. L'exposition des travaux des élèves devrait toutefois toujours avoir pour but de reconnaître l'effort, même s'il n'a pas donné des résultats parfaits.

## L'apprentissage coopératif en petits groupes <sup>6</sup>

---

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

Le travail coopératif en petits groupes se fonde sur quatre principes de base qui permettent de le distinguer du travail traditionnel en petits groupes.

Ces principes de base sont :

1. **Les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes** - on organise de petits groupes pour favoriser l'interaction active et les échanges verbaux (généralement 2, 3 ou 4 élèves) et l'on préserve l'hétérogénéité en ce qui concerne le niveau de compétence, le genre, l'ethnicité et la personnalité.
2. **Les élèves travaillent dans un contexte d'interdépendance positive** - les activités sont structurées de telle sorte que les élèves travaillent à un but commun et qu'ils doivent **collaborer** pour réussir.
3. **Les élèves sont responsables individuellement et collectivement** - ils sont responsables des tâches individuelles qui contribuent à l'atteinte de l'objectif du groupe et ils sont aussi responsables de l'apprentissage des autres membres du groupe. Ce principe permet de s'assurer qu'il n'y a pas de «parasite».
4. **En travaillant ensemble, les élèves développent leurs relations inter personnelles et leur habileté à travailler en petits groupes** - l'apprentissage coopératif met aussi l'accent sur le processus de telle sorte que les élèves acquièrent les habiletés à coopérer essentielles à la collaboration. Ces habiletés leur sont enseignées par l'exemple, les directives, la pratique et la réflexion.

---

<sup>6</sup>

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

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

### Se lancer dans l'apprentissage coopératif en petits groupes

Bien que nous puissions facilement adapter de nombreuses stratégies d'apprentissage coopératif pour les employer dans un programme de langue seconde à l'élémentaire, cette approche comporte certains défis. Nous devons reconnaître dès le départ que le fait de travailler en coopération s'apprend et les élèves auront autant besoin d'aide pour développer cela que pour apprendre leur langue seconde. Pour réussir, il faut y aller *progressivement*.

Les élèves doivent d'abord comprendre la raison pour laquelle ils travailleront en petits groupes dans le cours de français de base. Prenez dès le début le temps de *discuter* avec eux de l'importance du *travail en groupe* et de l'expérience qu'ils ont vécue dans d'autres cours. Il est également primordial de *définir vos attentes* en ce qui concerne l'utilisation du français et leur comportement de base. Il vous faudra planifier soigneusement les premières activités pour pouvoir contrôler leur travail et atteindre un taux de succès élevé. Il est avantageux de *choisir des activités structurées* comme des mots croisés en coopération, des jeux simples, des activités de style entrevues et aussi des activités de partage d'informations. *En commençant par les faire travailler deux par deux*, vous assurerez une interaction maximale et vous aurez plus de facilité à contrôler la situation. Ce n'est que lorsque les élèves se sentiront à l'aise et qu'ils travailleront bien deux par deux que vous pourrez former des groupes plus nombreux. *Modélez les activités* devant la classe pour vous assurer qu'ils ont bien compris vos instructions. Lorsque vos élèves travailleront en groupe, promenez-vous dans la classe et *surveillez bien le déroulement de l'activité*. Observez-les, prenez des notes, répondez aux questions, intervenez lorsqu'il y a lieu de le faire tant pour les questions de langue que pour les questions de comportement, félicitez-les... bref, jouez plusieurs rôles dont ceux de personne-ressource, d'animateur, d'observateur et de diagnosticien. Après l'activité en groupe et le suivi, *prenez le temps de réfléchir en tant que classe* à ce qui a bien fonctionné et pourquoi, et notez les points sur lesquels il faudra mettre l'accent la prochaine fois.

### Attribution des rôles

Lorsque les élèves d'une classe se sentent à l'aise en groupes de deux et ils travaillent en groupe de trois, quatre ou cinq pour effectuer des activités d'apprentissage plus poussées, de nombreux professeurs jugent utile d'attribuer des rôles précis à chaque membre des groupes. Ces rôles ont pour but d'aider les élèves à collaborer et à terminer avec succès les tâches qu'on leur a confiées. On doit alterner les rôles régulièrement afin que durant l'année, tous les membres du groupe aient pu développer et mettre en pratique les habiletés requises pour chacun des rôles. Par ailleurs, dans les salles de classe de français de base, on suggère fortement de distribuer des fiches qui donnent des exemples du vocabulaire à utiliser pour chacun des rôles. (Voir l'annexe 2)

Voici certains des rôles qui peuvent être attribués :

1.     Moniteur de temps                   -     Cet élève s'assure que son groupe respecte l'horaire et termine son travail en temps.
2.     Moniteur de matériaux           -     Cet élève est chargé de se procurer tout le matériel nécessaire, de le distribuer puis de le retourner.
3.     Encourageur                       -     Cet élève encourage les divers membres de son groupe à participer et les félicite de leur contribution.
4.     Chef de groupe                     -     Cet élève s'assure que tous comprennent l'activité et y participent.
5.     Rapporteur                         -     Cet élève soumet les idées de son groupe à toute la classe.
6.     Secrétaire                         -     Cet élève note les idées mentionnées par le groupe.

### **Structures d'apprentissage coopératif**

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

#### ***Têtes ensemble :***

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

#### **Déroulement :**

- a) Divisez la classe en groupes de trois, quatre ou cinq et donnez un numéro à chaque membre du groupe (1-3, 1-4 ou 1-5)
- b) Le professeur pose une question (lorsque c'est possible, posez une question pour laquelle il y a plus d'une bonne réponse, p. ex. : Nommez deux choses qui sont bleues).

- c) Les élèves de chaque groupe ont une période limitée (p. ex. 30 secondes) pour littéralement réfléchir ensemble, trouver une réponse et s'assurer que tous les membres de leur groupe connaissent cette réponse.
- d) Le professeur demande à un étudiant de chaque groupe, en le désignant par son numéro, de répondre à la question.

**À toi la parole :**

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

**Déroulement**

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

**Graffiti:**

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

**Déroulement :**

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



### *Mots croisés en coopération :*

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

### **Déroulement :**

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

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

### Pense - échange - partage

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

### Déroulement

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

### Jetons parlants (Talking Chips)

Cette technique permet la participation égale dans un groupe. Quand un membre désire parler, il/elle doit déplacer un jeton au milieu de la table. Cette technique marche bien quand les élèves donnent des opinions, organisent un projet, préparent une présentation, etc.

### Déroulement

- A) Distribuez 1 à 4 jetons de couleurs différentes à chaque membre du groupe.
- B) Chaque fois qu'une personne parle, il ou elle déplace un jeton sur la table.
- C) Un élève qui a utilisé tous ses jetons ne peut pas parler mais les autres doivent utiliser tous leurs jetons.
- D) On redistribue les jetons et les élèves peuvent recommencer.

## Chansons et comptines

---

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

Il existe une grande sélection de chansons et de comptines françaises (Voir l'annexe 3) dans laquelle les enseignants peuvent puiser. La sélection sera en fonction du lien qui existe entre la chanson ou la comptine et le domaine d'expérience à l'étude et aussi de son attrait pour les élèves de cet âge.

Selon l'activité choisie par le professeur, la chanson ou la comptine peut servir à :

- \* présenter un nouveau thème
- \* donner une riche exposition langagière
- \* développer la capacité de compréhension
- \* aider les élèves à apprendre le débit naturel et rythmique de la langue
- \* renforcer le vocabulaire ou les structures, par la répétition
- \* réviser la matière déjà étudiée
- \* servir de modèle de rédaction pour les élèves
- \* exposer les élèves à la culture française
- \* motiver les élèves et les inciter à apprendre la langue seconde

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

Voici maintenant quelques stratégies que vous pourrez utiliser au moyen de chansons pour développer la capacité de compréhension.

- Faites jouer la chanson accompagnée d'outils visuels pour faciliter la compréhension des mots clés.
- Demandez aux élèves de tenir les outils visuels en vue lorsqu'il en est question dans la chanson.
- Donnez-leur le texte de la chanson dans lequel vous aurez omis certains mots de vocabulaire que les enfants devront noter en écoutant la chanson.
- Donnez-leur le texte de la chanson, découpé en lignes ou en couplets, et faites-les leur remettre en ordre en écoutant la chanson.

- Demandez aux élèves de noter tous les mots de vocabulaire qu'ils peuvent identifier dans la chanson et faites-leur récrire la chanson comme activité avec toute la classe.
- Choisissez des chansons qu'il est possible de mimer ou de jouer. Cela aidera les enfants à se souvenir des mots et de leur signification.
- Invitez les élèves à créer une strophe en utilisant la chanson comme un modèle.

Les stratégies ci-dessus montrent clairement que les enseignants qui ne savent ni chanter ni danser peuvent malgré tout offrir de fortes expériences d'apprentissage aux enfants par la musique. Les chansons peuvent également représenter un moyen d'intégrer le français de base au programme de musique de l'école. Discutez de la possibilité de faire répéter les chansons françaises que vous avez choisies par le professeur de musique.

## Jeux

---

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

Les meilleurs jeux sont ceux dont les règles et les explications sont les plus simples. Les jeux devront s'intégrer naturellement dans le cours et dériver des sujets et du vocabulaire du thème à l'étude. Ils devraient rarement être isolés ou être utilisés comme événement autonome.

Le livret *Franco-fun* de Lynn MacPherson constitue une mine précieuse de jeux. En outre, de nombreuses maisons d'édition en offrent toute une gamme. Le professeur d'éducation physique pourrait aussi vous donner des idées et il pourrait y avoir des possibilités d'intégration à exploiter.

Voir Annexe 5 pour les jeux de révision à commencer l'année scolaire.

## Préparation et présentation des projets finals

---

Lorsque les élèves auront participé à un nombre suffisant d'activités pour acquérir les connaissances et les compétences requises pour terminer leur projet final, la préparation de ce projet deviendra le centre d'attention. Par leur nature, certains projets conviennent mieux au travail individuel tandis que d'autres se prêtent mieux au travail deux par deux ou en petit groupe. Bien que ce soit l'enseignant qui prenne la décision ultime pour chaque thème, il est important de maintenir un certain équilibre entre le nombre de travaux individuels, à deux ou en groupes tout au long de l'année.

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

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de laisser les élèves présenter leurs projets. Premièrement, la présentation d'un travail devant un auditoire renforce le fait que le français est un moyen de communication. Deuxièmement, cela permet aux élèves de se servir des connaissances nouvellement acquises et leur donne un sens d'accomplissement. Ce sentiment de fierté augmentera, tout particulièrement si durant l'année scolaire, les élèves ont eu un auditoire varié, y compris leurs compagnons de classe, des étudiants d'autres classes et des invités. Troisièmement, les présentations orales de projet servent à développer des compétences orales. Finalement, la présentation des projets offre à l'enseignant une occasion d'évaluer les habiletés orales de l'élève.

Ces présentations n'ont toutefois pas que des avantages puisqu'elles demandent beaucoup de temps, surtout pour les classes nombreuses. Bien qu'il s'agisse là d'une préoccupation véritable, il existe un certain nombre de moyens de remédier à ce problème. Tout d'abord, en vous assurant que certains des projets que vous donnez durant l'année sont des travaux à faire à deux ou en groupe, vous réduisez grandement le temps de présentation par rapport aux travaux individuels. En demandant à vos élèves de ne présenter qu'une ou deux parties de leur travail, vous pourrez aussi gagner du temps. Ainsi, si les élèves ont préparé un cahier sur leur famille, vous pourriez leur demander de ne parler que d'une personne ou deux. Les professeurs manifestent souvent une certaine inquiétude quant au fait que les autres élèves ne sont alors que des observateurs passifs. Il est possible de régler cette situation en leur faisant remplir des grilles de compréhension durant les présentations. Par exemple, si les élèves assistent à une présentation sur les animaux de compagnie, ils pourront remplir un questionnaire comme celui-ci :

**Préparation et présentation  
des projets finals**

---

| <u>Élève</u> | <u>Animal</u> | <u>Nom</u> | <u>Couleur</u> | <u>Un autre fait</u> |
|--------------|---------------|------------|----------------|----------------------|
| Paul         |               |            |                |                      |
| John         |               |            |                |                      |

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

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



### 3.4.5 Étape post-activités - réflexion et auto-évaluation

---

---

La composante formation langagière générale du programme de cours multidimensionnel s'intègre dans l'ensemble de l'unité par des discussions et des réflexions dirigées par l'enseignant sur la nature de la langue, l'apprentissage linguistique, les liens entre langue et culture ainsi que le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. C'est cependant à cette étape post-activités de l'unité que l'élément formation langagière générale se distingue le plus. À la fin de chaque unité, il faut accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent prendre du recul et réfléchir à leur expérience d'apprentissage. Voici un certain nombre de stratégies que vous pourriez juger utiles pour assurer des réflexions fructueuses.

#### **Questionner pour susciter la réflexion**

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

#### **Savoir reconnaître les nouveaux acquis**

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

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

### **Auto-évaluations**

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

### **Discussion en anglais**

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





## 3.5 Le milieu d'apprentissage

### 3.5.1 L'élève de l'élémentaire<sup>7</sup>

L'âge des élèves du programme de français de base à l'élémentaire varie généralement entre huit et onze ans. Voici une vue d'ensemble des principales caractéristiques des enfants de ce groupe d'âge :

- Ces enfants font preuve d'une ouverture d'esprit maximale à l'endroit des gens et des situations différents de leur propre expérience. Ils sont d'un naturel curieux.
- Ils débordent d'énergie et ils aiment à être actifs physiquement.
- On dit souvent que les élèves de l'élémentaire sont industriels. Ils veulent beaucoup apprendre et ils ont une vive imagination. Ils adorent travailler à des projets.
- Ils travaillent facilement en groupe et ils aiment apprendre les uns des autres. Ils sont en voie de développer leur sens de la justice et du souci pour le droit des autres.
- Vers l'âge de neuf ans, la différence de degré de maturité se manifeste; les filles ont tendance à vieillir plus vite. Cette tendance se poursuivra jusqu'à la fin de l'élémentaire et au-delà.
- Les élèves deviennent de plus en plus sensibles au sujet de la perception que les autres ont d'eux.
- Ils ont encore besoin d'expériences personnalisées concrètes comme point de départ de leur apprentissage et ils continuent de tirer profit du fait que l'enseignement s'effectue dans ce contexte.
- Les styles d'apprentissage et les habiletés développementales varient selon les enfants.
- Les élèves sont en train de développer leurs aptitudes en langue première rapidement, tout particulièrement la lecture et l'écriture.
- Les vies des enfants sont énormément influencées par l'âge moderne des médias et de la technologie. Ils sont plus connaissant dans le domaine des Technologies de l'information et des communications.

---

<sup>7</sup> Adapté du Learning French as a Second Language: A Guide for Teachers Grades 4-6, Department of Education, Newfoundland and Labrador, 1990.

Ces caractéristiques des élèves de l'élémentaire ont des conséquences certaines pour les professeurs de langues secondes.

- Les enseignants doivent miser sur la curiosité naturelle des élèves et sur leur tolérance à l'égard des différences qui existent entre les gens et les situations. Ils doivent consacrer du temps aux activités et aux discussions qui amèneront les élèves à avoir une bonne attitude à l'égard du français et des francophones.
- Ils devraient régulièrement donner aux élèves de ce niveau des occasions d'être actifs physiquement, que ce soit par le chant, le mouvement, le jeu et le théâtre.
- On recommande fortement d'adopter une orientation de projet conforme à l'approche communicative/expérientielle.
- Les éducateurs doivent tenter d'atténuer les pressions qui se manifestent du fait que les élèves sont plus sensibles à la façon dont leurs pairs les perçoivent en créant un milieu d'apprentissage favorable.
- Il faut que les étudiants puissent participer pleinement aux activités qui se déroulent dans la classe de français de base et on doit leur donner suffisamment d'occasions de travailler en collaboration, en petits groupes.
- Les enseignants doivent être conscients de l'écart évident qui existe entre les aptitudes à l'anglais langue maternelle et au français langue seconde, écart qui peut être source de frustrations pour les élèves. Il leur faut aider ces derniers à accepter qu'il faut prendre des risques et que le fait de commettre des erreurs fait naturellement partie du processus d'apprentissage d'une langue seconde.
- Dans toute classe, on rencontre de grands écarts des degrés de maturité attribuables aux différences d'âge et de vitesse de maturité. C'est un point à ne pas oublier au moment de choisir les activités.
- Pour s'adapter aux divers styles d'apprentissage et aux aptitudes développementales, la clé consiste à avoir une variété d'activités.

### 3.5.2 Le rôle de l'enseignant

---

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

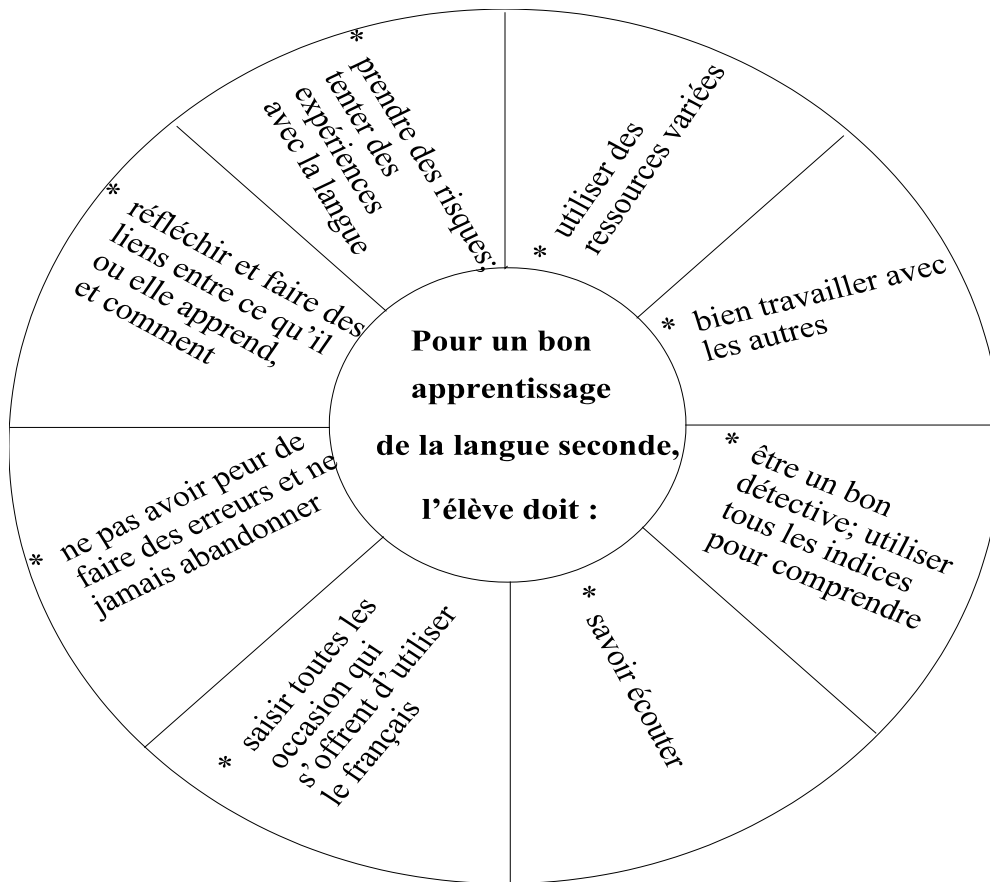
Dans ce programme, la salle de classe s'oriente maintenant vers les élèves et non plus vers l'enseignant; il en découlera, dans une certaine mesure, un changement dans le rôle des enseignants. Ces derniers continueront de servir de modèle linguistique aux élèves, mais au lieu de diriger activement et de contrôler toutes les activités, ils auront pour but ultime d'établir les conditions favorables à une communication fructueuse. Les professeurs concentreront leurs efforts vers l'établissement d'un milieu linguistique riche et vers l'organisation de toute une gamme d'activités attirantes qui favoriseront une utilisation réelle de la langue. Le rôle de l'enseignant sera donc toujours déterminé par les besoins des activités en cours. Ces rôles pourront être ceux d'animateur, de guide, d'instructeur, de diagnosticien, de personne-ressource, de modèle linguistique, etc.

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

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

### 3.5.3 Le rôle de l'apprenant

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



### 3.5.4 La salle de classe de langue seconde

---

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

#### *Environnement physique*

Il est primordial que la salle de classe de français de base de l'élémentaire soit *fonctionnelle*, tant pour l'enseignant que pour les élèves, qu'elle fournisse un milieu stimulant et invitant pour éveiller la curiosité de tous ceux qui y pénètrent. D'abord et avant tout, la salle de classe de français de base doit s'identifier comme tel et le français doit être bien en évidence. Les murs de la salle doivent offrir un environnement riche, mais qui n'incite pas à la distraction. On recommande d'y afficher les expressions de «survie» en salle de classe et les mots-clés accompagnés d'illustrations pour aider les étudiants à communiquer en français aussitôt que possible. L'expérience a également révélé qu'il est avantageux d'étiqueter les objets de la classe, tout particulièrement au niveau de la quatrième année et qu'il est aussi approprié de poser des affiches qui illustrent diverses facettes de la culture française. Dernier point, mais probablement le plus important, les murs de la salle de classe doivent illustrer le domaine d'expérience présentement à l'étude. Le vocabulaire lié au thème et accompagné d'illustrations motivera les étudiants au début du thème et les aidera grandement lorsqu'ils essaieront d'utiliser de nouveaux mots. Au fur et à mesure que l'on avancera dans l'étude du thème, on pourra ajouter aux murs des exemples des travaux effectués par les élèves dans le cadre des diverses activités.

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

**Remarque :** Il ressort clairement des suggestions données précédemment qu'il faut consacrer une salle de classe à l'enseignement de la langue seconde si l'on veut que le programme de français de base soit une réussite. La pratique de faire voyager les professeurs de classe en classe avec leurs piles de livres et leur matériel audio-visuel fait maintenant partie d'une époque passée.

*Ressources*

On ne saurait trop parler de la richesse en ressources matérielles d'une salle de classe de français de base communicative-expérientielle à l'élémentaire. Bien que le Ministère fournisse tout le matériel autorisé, il faut aménager un centre de ressources dans chaque salle de classe pour fournir aux élèves de langue seconde un riche environnement linguistique. Catalogues, annuaires téléphoniques, dictionnaires visuels, dictionnaires anglais-français, dépliants, jeux, livres d'histoire, cartes, brochures, guides touristiques, menus, revues, cassettes de musique, dossiers de photographies, etc., etc., etc. sont au nombre des ressources suggérées. Le temps et l'argent consacrés à la préparation et à la recherche de matériel français supplémentaire auront d'importantes répercussions sur la qualité et le succès du programme.

*Matériel audio-visuel*

Compte tenu de la nature de ce programme, les besoins en matériel audio-visuel seront encore plus grands. Rétroprojecteurs et magnétophones à cassettes ou de disque compact deviendront rapidement indispensables dans les salles de classe de français de base. On encourage fortement les éducateurs à faire des demandes auprès de leurs écoles pour s'assurer qu'ils disposeront de ce matériel. De plus, l'accès à un magnétoscope, à une caméra vidéo et à des ordinateurs permettra d'offrir une plus grande variété d'activités auxquelles les étudiants pourront participer.

*Atmosphère de la salle de classe*

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

Pour l'enseignement des langues selon l'approche communicative, il faut avoir un sens communautaire - il faut établir un climat de confiance mutuelle dans lequel les apprenants peuvent avoir de l'interaction les uns avec les autres sans avoir peur et sans craindre l'échec. (Traduit de Savignon, 1983)

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

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

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

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

### 3.5.5 La classe à années multiples

---

---

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

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

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

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



**planification à long terme.** Administrateurs et enseignants, qui pourront établir un plan de trois ans quant aux combinaisons de classes qu'ils effectueront probablement, pourront alors choisir les thèmes qu'ils aborderont chaque année.

Deuxièmement, l'organisation du matériel didactique (*Acti-Vie*) facilitera également l'adoption de cette nouvelle approche puisque chaque unité est publiée sous forme de **modules thématiques** et non sous forme de livre. Par conséquent, on peut facilement aborder un thème d'un niveau à l'autre, sans problèmes de logistique. Le guide de l'enseignant d'*Acti-Vie* comporte aussi des idées sur la façon d'adapter le niveau de difficulté des diverses activités. Ces **stratégies à niveaux multiples** seront très utiles pour les professeurs qui enseignent à des classes à années multiples.

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

Les points abordés précédemment semblent indiquer que le programme de français de base s'applique bien aux classes à années multiples, mais une préoccupation demeure cependant lorsque le jumelage des classes se fait au niveau de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> années. Cette situation pose un problème supplémentaire unique du fait que la moitié du groupe aura déjà étudié le français pendant un an tandis que l'autre n'y aura jamais été exposée. Dans la mesure du possible, il faut éviter de telles situations. Il est également important de reconnaître qu'on a fait très peu de recherches sur les effets que les classes à années multiples peuvent avoir sur le développement d'une langue seconde.

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

## 3.6 Évaluation

### 3.6.1 Évaluation : Définition et principes

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

Le développement et la mise en oeuvre de l'élément évaluation est critique au succès de tout programme et il devrait respecter les principes généraux suivants :

- L'évaluation est un processus continu qui permet de recueillir de l'information de façon systématique, toute l'année durant.
- Les critères d'évaluation doivent être fonction des objectifs du programme.
- L'évaluation doit se faire en collaboration avec les enseignants et les étudiants. Les enfants ont aussi un rôle important à jouer pour contrôler leur propre apprentissage et leur propre développement. Les élèves doivent aussi être conscients de la raison d'être des procédures d'évaluation, du moment où elle se fait et de la façon dont elle se fait.
- Les activités d'évaluation devraient avoir lieu dans le contexte d'activités significatives qui correspondent à la façon dont on enseigne aux élèves.
- Plus les formes d'évaluation seront variées, plus il y aura de chances que l'évaluation permette d'établir le profil réel de l'étudiant. Pour obtenir une évaluation juste de l'apprentissage des élèves, les professeurs voudront évaluer les divers aspects de leur rendement.
- L'évaluation fait partie intégrante du processus de prise de décisions pédagogiques.

Lorsqu'on prend des décisions au sujet de l'évaluation dans le contexte du programme de français de base à l'élémentaire, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'un programme d'études multidimensionnel qui comporte quatre composantes, soit : la communication / expérience, la culture, la langue et la formation langagière générale. On a identifié des objectifs généraux et spécifiques pour chaque composante. Ces objectifs constituent non seulement la base de nos activités d'enseignement, mais aussi celle de nos activités d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage d'un enfant doit donc être compréhensive et elle doit tenir compte de son développement dans chaque domaine du programme de cours. Les changements apportés au processus d'enseignement/apprentissage du français de base appellent tout naturellement des changements au processus d'évaluation. Les techniques d'évaluation doivent être choisies de façon à refléter clairement notre orientation de communication et d'approche centrée sur l'apprenant.

---

### 3.6.2 Stratégies d'évaluation

---

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

#### *Évaluation formative*

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

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

L'association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS / CASLT) a initié un projet pancanadien à la fin des années '90 a créé des prototypes des instruments d'évaluation formative dans le contexte de l'approche communicative / expérientielle. Le document pour le niveau élémentaire, L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde (1998) était acheté pour chaque enseignant et chaque enseignante à ce niveau là. C'est une ressource précieuse et on pourrait facilement les adapter à vos besoins.

#### *Évaluation sommative*

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

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

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

### 3.6.3 Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

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

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

#### I. Observation

Les renseignements au sujet de la participation et de l'intérêt des étudiants ainsi que sur leur rendement dans des domaines tels la communication se trouvent tous les jours dans les salles de classe. On recommande donc fortement que l'observation serve d'important outil d'évaluation à des fins d'évaluation formative. On encourage les enseignants à mettre au point des méthodes pratiques qui leur permettront de recueillir ces précieux renseignements.

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

On conseille donc aux professeurs de se servir de listes de contrôles qui se sont avérées relativement utiles dans de nombreuses salles de classe de français de base à l'élémentaire. Comme on le mentionne dans le Syllabus d'évaluation de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, «systematic observation checklists can serve a wide variety of purposes in the classroom : to register the attainment of specific objectives or to record when certain activities or assignments have been satisfactorily completed by each student; to keep track of the amount and quality of in-class participation of individual students; to rate informally the quality of their oral French during activities; to record levels of enjoyment, ... and so on.» (p. 13).

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



---

### III. Projets finals

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

### IV. Tests en classe<sup>8</sup>

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

On avait généralement recours aux tests traditionnels à la fin d'une unité de travail pour voir dans quelle mesure les élèves avaient réussi à maîtriser certains points particuliers de la langue. Ces tests ne portaient souvent que sur des points de grammaire précis, sur des mots de vocabulaire ou phrases simples. Dans la plupart des cas, ces tests avaient très peu à voir avec la communication authentique naturelle dans un contexte significatif. Par conséquent, comme nous nous efforçons de fournir toute une variété d'expériences d'apprentissage qui favorisent le développement des habiletés de communication chez nos élèves, nous avons pour second défi de trouver des tests appropriés à cette communication. Les petits tests en classe qui serviront tout au long de l'unité en tant qu'outils d'évaluation formative peuvent être utiles pour mesurer les progrès des élèves et pour adapter notre enseignement avant que les élèves n'atteignent le point culminant de l'unité, soit la création du projet final.

Lorsqu'ils conçoivent des tests papier-crayon pour le programme de français de base à l'élémentaire, les professeurs doivent commencer par revoir les aspects importants suivants de leur enseignement :

- a) Quels sont les objectifs de cette unité? (objectifs de communication : les quatre habiletés; les objectifs linguistiques, les objectifs culturels et les objectifs de formation langagière générale).
- b) De quels genres de contextes me suis-je servi dans les diverses activités d'apprentissage? (P. ex. : dans un thème sur les animaux, il pourrait avoir fallu décrire des animaux de compagnie, fournir des descriptions d'animaux perdus, des animaux du zoo, inventer un nouvel animal, etc.)

---

<sup>8</sup>

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

c) Quelles sont les activités d'apprentissage auxquelles mes élèves ont participé?

Le fait de réfléchir à ces éléments de notre enseignement devrait faire naître des idées sur la nature et le contenu des tests à développer. Il est également important de s'assurer que le temps consacré au développement de l'habileté à tester doit refléter l'importance qu'on y accorde dans l'évaluation en termes de pourcentage.

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

## **V. Auto-évaluation**

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

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



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

On peut aussi modifier de telles échelles pour les utiliser à l'issue d'une activité donnée afin de donner aux élèves l'occasion de réfléchir à l'effort qu'ils ont fourni. Pour que cette activité se déroule en français, les éducateurs devront, bien entendu, utiliser une langue aussi simple que possible, mettant l'accent sur les mots-amis. Au début, les professeurs pourraient tout simplement lire et expliquer l'énoncé aux étudiants et leur demander de faire leur évaluation par de visages souriants ou grimaçants.

## **VI. Évaluations par les pairs**

Dans le contexte d'une approche communicative/expérientielle à l'apprentissage langagier, on recommande également de recourir au processus d'évaluation par les pairs. On sait que l'évaluation des autres comporte de nombreux avantages. Cette technique permet de développer un sens de responsabilité communautaire et collective; elle donne aux apprenants toute une variété de réactions face à leur travail; elle permet aux enfants de mettre en pratique les techniques d'évaluation et, finalement, elle renseigne les enseignants sur la façon dont ils pourraient améliorer les activités.

Dans les salles de classe de français de base de l'élémentaire, les enseignants disposent régulièrement de deux occasions d'utiliser les techniques d'évaluation par les pairs. Ils peuvent d'abord le faire lorsque les élèves terminent des activités en petits groupes. À la fin de chaque activité, ils peuvent remettre un court questionnaire à leurs élèves pour leur demander d'indiquer dans quelle mesure les membres du groupe ont bien travaillé durant cette activité. En voici un exemple :

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

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

---

---

### 3.6.4 Auto-évaluation : Enseignants

---

---

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

1. La majorité des activités que j'avais organisées étaient-elles directement reliées à «l'objectif expérientiel» de l'unité?
2. Est-ce que je (professeur) parlais surtout en français?
3. Est-ce que mes élèves ont eu l'occasion de se servir du français en équipes de deux ou en petits groupes?
4. Est-ce que j'ai donné à mes élèves des occasions d'entendre des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?
5. Est-ce que j'ai donné à mes élèves des occasions de lire des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?
6. Quels rôles ai-je joués pendant cette unité?
  - instructeur
  - diagnosticien
  - animateur
  - modèle linguistique
  - facilitateur
  - personne-ressource pour les groupes
7. Mes méthodes d'évaluation tiennent-elles compte des éléments de l'approche communicative/expérientielle de l'apprentissage langagier?
8. Ai-je donné à mes élèves l'occasion de se servir du français pour exprimer leurs idées?
9. Ai-je réussi à relier le thème de cette unité au vécu et aux intérêts personnels des étudiants?
10. Selon le niveau de la classe, est-ce que mes élèves ont amélioré...
  - leurs connaissances de la langue et de la culture françaises?
  - leur habileté à comprendre le français oral et écrit?
  - leur habileté à parler et à écrire de façon créative en français?
  - leurs habiletés comme apprenant d'une langue seconde?

### 3.7 Ressources pour l'apprentissage

On ne saurait trop parler de la nécessité de disposer de toute une mine de matériel d'apprentissage dans les classes de français de base. Pour satisfaire ce besoin, le ministère de l'Éducation commencera par offrir à chaque enseignant un ensemble complet du matériel commercial qui correspond à la philosophie et aux principes préconisés dans le présent document. Cet ensemble autorisé dans la province s'appelle *Acti-Vie*; il est publié par Gage Canada.

Le matériel *Acti-Vie* se présente sous forme de modules et l'ensemble comprend huit modules thématiques par niveau scolaire. Chacun d'entre eux inclut le matériel suivant :

- un livret par élève
- un cahier de travail par élève
- une trousse de ressources de l'enseignant qui comprend :
  - plans de leçons
  - activités supplémentaires
  - activités d'évaluation
- une cassette audio et CD
- des cartes-éclair
- une affiche ou une bande vidéo pour certains thèmes

Le matériel comporte aussi :

- un guide distinct et complet pour tout le programme.

Même si le programme *Acti-Vie* semble inclure une foule de ressources, le Ministère admet que nul « ensemble commercial » ne saurait répondre à tous les besoins d'un programme de langue seconde bien équilibré. On continue l'effort de développer et de trouver les ressources appropriées pour certains aspects du programme, tel que l'intégration de la culture régionale. Un exemple est le livret et la cassette Les aventures d'Albert Arsenault, développé comme une ressource supplémentaire pour le module Et maintenant... la météo.

Pour l'élémentaire, les séries de bandes vidéo ont toujours constitué une priorité pour le Ministère et elles le demeureront. Outre ces efforts, le Ministère encourage les écoles, autant que possible et compte tenu des contraintes budgétaires, à continuer de fournir des ressources supplémentaires à leurs professeurs de français de base. À titre d'information, il y aura à l'Annexe 8 une liste d'éditeurs bien connus qui vendent toute une gamme de matériel d'apprentissage. Ces entreprises fourniront des catalogues aux écoles afin que les enseignants soient au courant de ce qui existe sur le marché.

Les bibliothèques scolaires sont une autre des avenues que les enseignants peuvent explorer pour y découvrir des ressources d'apprentissage. Les écoles d'immersion ont travaillé avec diligence au fil des ans pour s'assurer que la collection d'ouvrages français de leurs

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

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

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

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

## 3.8 Planification

### 3.8.1 Temps accordé au programme

Le temps consacré à l'étude de la langue seconde est un des facteurs critiques qui influent sur le développement de la compétence dans la langue seconde. On a reconnu ce fait dans le *Report of the Elementary Education Committee* (rapport du Comité de l'éducation à l'élémentaire, Î.-P.-É., 1990) qui comprenait des recommandations sur le point d'entrée et sur le temps accordé à l'enseignement de la langue seconde dans les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard. Comme on le mentionne dans ce rapport et comme le Ministre l'a approuvé, l'enseignement du français de base doit commencer en 4<sup>e</sup> année et on doit y consacrer 10 p. cent du temps d'enseignement quotidien. Ceci équivaut à ***un minimum de 30 minutes d'enseignement du français de base en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.*** Il importe de souligner que le programme de français de base a été conçu pour au moins ce minimum de temps.

Un certain nombre d'écoles de la province satisfont déjà le minimum requis de 30 minutes par jour pour le programme de français de base et on poursuit les discussions avec les autres. Même si la situation de chaque école est unique en ce qui concerne l'emploi du temps et les questions de personnel, on encourage les administrateurs à faire les plans nécessaires, s'il y a lieu, pour améliorer leur situation à cet égard pour leur propre école. Le programme de français de base et un emploi du temps approprié permettront d'établir de bonnes bases en vue d'une meilleure expérience de langue seconde pour les élèves de français de base.

---

## 3.8.2 Planification annuelle

---

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

On prévoit que dans ce nouveau programme, la plupart des éducateurs pourront, en y consacrant 30 minutes par jour, terminer 5 modules thématiques par année. Le matériel *Acti-Vie*, comprend un choix de 8 thèmes par niveau scolaire, ce qui offre une certaine souplesse aux enseignants qui enseignent une classe combinée. Les points suivants devraient susciter la réflexion auprès des enseignants qui voudront en tenir compte au moment d'établir leur plan de cours annuel.

### 1. Introduction en 4<sup>e</sup> année

En 4<sup>e</sup> année, l'introduction à l'apprentissage du français comme langue seconde constitue une entreprise très importante. C'est en pensant à cette étape qu'*Acti-Vie* a mis au point son unité intitulée *Découvrons notre école*. Cette dernière sert non seulement à établir les assises en vue de l'apprentissage de la langue seconde, mais elle permet aussi d'initier les élèves aux divers types d'activités auxquelles ils participeront durant toute leur expérience d'étude de la langue seconde. C'est pour cette raison que l'on recommande fortement aux professeurs de 4<sup>e</sup> année de commencer l'année avec l'unité qui s'appelle *Découvrons notre école*.

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

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

### **3. Conformité par rapport au Programme d'études**

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

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

Lorsque les enseignants auront choisi les modules qu'ils aborderont au cours d'une année donnée, il leur restera une dernière décision à prendre pour leur planification annuelle, soit l'ordre et le moment où ils aborderont les unités. Un certain nombre de facteurs influenceront sur cette décision. Il pourrait être fort avantageux de discuter avec le professeur titulaire pour pouvoir faire des liens avec des thèmes en anglais. Deuxièmement, il faut également tenir compte du niveau de difficulté perçu des divers thèmes ainsi que du temps approximatif requis pour leur étude. Il faudrait aussi tenir compte des périodes de bulletins dans cette décision.

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

---

---

### 3.8.3 Planification des unités et des leçons

---

---

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

#### 1. Projet final

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

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

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

#### 2. Vue d'ensemble de l'unité

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



Comme on s'attend que les professeurs voient 5 ou 6 thèmes par an, il leur faudra examiner le temps total dont ils disposent pour cette unité. La plupart des unités pourront être étudiées en environ 7-8 semaines, mais il est tout à fait naturel que, la première fois, il leur en faille un peu plus. À ce point, les enseignants devront donc décider, s'il y a lieu, d'omettre certaines leçons ou résultats d'apprentissage de l'unité. En termes de planification de l'unité, cette étape leur permettra de disposer d'une liste des principaux objectifs et activités qu'ils verront en enseignant cette unité.

### **3. Ressources**

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

### **4. Évaluation**

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

### Planification des leçons

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

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

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

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

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

### Planification quotidienne

Tous les professeurs de français de base de l'élémentaire font déjà de la planification quotidienne et il leur faudra continuer de le faire, de façon créatrice, selon le style propre de chacun, tout en respectant les paramètres du programme.

### 3.9 Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

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

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

- 1. Profitez des occasions de donner des renseignements sur le programme de français de base.**
  - ➔ Demandez que l'on consacre du temps lors des réunions de personnel pour donner des renseignements «à jour» sur les programmes d'études.
  - ➔ Portez-vous volontaire pour faire une présentation sur le programme de français de base lors de la prochaine réunion Foyer-école.
  - ➔ Soyez à l'affût d'idées innovatrices pour communiquer l'information sur le programme de français lors de la prochaine «soirée de rencontre avec les enseignants» au début de l'année scolaire.
  - ➔ Envoyez une brochure aux parents de vos élèves pour décrire le programme de français de base et tenter d'obtenir leur appui. Renseignez-les sur la meilleure façon de manifester leur appui envers vous et envers le programme. Il existe une brochure disponible du Ministère, destinée à tous les parents des élèves de la 4<sup>e</sup> année. Elle s'appelle, *Welcome to the Elementary Core French Program!*
  - ➔ Écrivez une lettre aux parents au début de chaque thème. Décrivez les activités qui se dérouleront et les réussites et annoncez-leur le prochain thème.

- 2. Faites en sorte que les gens puissent «voir» les activités et les réussites des élèves du programme de français de base.**
- ➔ Montrez des exemples des travaux de vos élèves à vos collègues et affichez les travaux bien en vue dans l'école.
  - ➔ Offrez de décorer une partie des bureaux du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation avec les travaux de vos élèves.
  - ➔ Adoptez une politique de porte ouverte pour que le directeur et vos collègues enseignants puissent voir vos élèves à l'oeuvre.
  - ➔ Suscitez des occasions pour que les professeurs titulaires, les parents, les conseillers pédagogiques en programmes d'études et les administrateurs puissent visiter votre salle de classe et vous aider à souligner la qualité du travail de vos élèves.
  - ➔ Si vous organisez un événement spécial, invitez les médias ou faites parvenir des photographies aux journaux locaux ou à *La voix acadienne*.
  - ➔ Constituez des dossiers des travaux de vos élèves que vous pourrez montrer aux parents lors des rencontres parents-maîtres.
  - ➔ Retournez travaux et tests à la maison pour les faire signer par les parents.
  - ➔ S'il y a un bulletin d'information dans votre école, soumettez des articles pour vous assurer de faire ressortir les activités du programme de français de base dans tous les numéros.
  - ➔ Présentez un kiosque du travail des élèves pendant les conférences parents/enseignants.
- 3. Soyez à l'affût des idées des autres professionnels et discutez avec eux.**
- ➔ Communiquez régulièrement avec les professeurs titulaires. Racontez-leur les réussites des élèves de votre classe et cherchez à obtenir leur appui lorsque vous avez des problèmes. Renseignez-vous sur les thèmes qu'ils aborderont dans les autres matières à l'étude et proposez-leur des suggestions de regroupement. Obtenez leur avis sur les agencements en groupe et les techniques qui sont particulièrement fructueux dans leurs classes. Incluez-les dans votre prise de décision au sujet des événements spéciaux et établissez-en l'horaire ensemble.

- ➔ Prenez le temps de discuter de votre programme avec le directeur. Renseignez-le sur les stratégies et les techniques que vous tentez d'utiliser. Proposez-lui des suggestions qui permettraient d'améliorer la qualité et la perception qu'on a du programme de français de base dans votre école.
- ➔ Engagez-vous à vous réunir régulièrement avec d'autres professeurs de français de base à l'élémentaire. Racontez-vous vos réussites et tentez de résoudre vos problèmes ensemble.
- ➔ Renseignez-vous sur la possibilité de planifier les unités en collaboration avec vos collègues, le conseiller pédagogique pour le français de base ou le bibliothécaire scolaire.

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

***Le nouveau programme de français de base :***

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

***Faites-en la promotion!***

#### ***IV. BIBLIOGRAPHIE***

- Alberta Education, 1992. French as a second language: Annotated Bibliography of Learning Resources: Beginning Level.
- Alberta Education, 1992. Français langue seconde : Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12e année.
- Alberta Education, 1992. Français langue seconde : Guide d'enseignement de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- Alberta Education, 1991. French as a second language : Program of Studies , Beginning Level.
- Atlantic Provinces Education Foundation, 1994. Français langue seconde : Français de base 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> Programme d'études et guide d'enseignement (version provisoire)
- Atlantic Provinces Education Foundation, 1995. The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings (Final Report).
- British Columbia Ministry of Education. Core French Curriculum Guide (Draft, 1994) Victoria, B.C.
- British Columbia Ministry of Education. 1995. Core French 5 - 12 : Integrated Resource Package, Victoria, B.C.
- Campbell, Glenn. 1993. "Assessing the Impact of Multi-Grade Classes : An annotated Bibliography" in Canadian Modern Language Review, vol. 49, no.2.
- Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). 1998. L'évaluation formative des apprentissages et français langue seconde; niveau débutant
- Clarke, J., Wideman, R. And S. Eadie. 1990. Together We Learn, Prentice-Hall Canada Inc.
- Curtain, H.A. and Pesola, C.A. 1988. Languages and Children - Making the Match, Addison-Wesley Publishing, U.S.A.
- Enns - Connolly, E. 1991. Production écrite. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Enns - Connolly, E. 1989. Personnalisation des matériels didactiques. Montréal : Centre éducatif et culturel.

- Falbo, T. et Martel, M. Cooperative Group Learning. Workshop given at CASLT Conference, 1990.
- Fleming, B. et Whitla, M. 1990. So you want your child to learn French! Ottawa : Canadian Parents for French.
- Germain, C., Hardy, M. et Pambianchi, G. 1991. Interaction Enseignant(e) / Élève. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Harley, B., d'Anglejan, A. et Shapson, S. 1990. National Core French Study: The Evaluation Syllabus. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Hébert, Y. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Howden, J. 1994. Cooperative Learning. Workshop given for Ministry of Education, Manitoba.
- Jean, G. 1991. Entre Amis I : Teacher's Guide. Scarborough, Ont.: Prentice-Hall Inc.
- Leblanc, C., Courtel, C. et Trescases, P. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Leblanc, Raymond. 1990. National Core French Study: A synthesis. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Lussier, D. 1991. Évaluation. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Manitoba : Bureau de l'éducation française. 1995. Français de base : Programme d'études 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (version provisoire). Winnipeg, MB.
- Mas, J., Carr, W., Mennill, J. 1994. A Guide to Visages. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishers.
- Ministère d'Éducation de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994. Enseignement et apprentissage en langue seconde.
- New Brunswick Department of Education. 1990. French Second Language Core Program: Elementary School Curriculum Guide.
- Newfoundland and Labrador Department of Education. 1990. Learning French as a Second Language : A Guide for Teachers Grades 4-6. St. John's: Queen's Printer

- Nova Scotia Department of Education. 1998. Programme d'étude; Français de base à l'élémentaire 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.
- Office of Commissioner of Official Languages, 1993. Official Languages: Basic Facts. Minister of Supply and Services Canada.
- Ontario Ministry of Education and Training, 1993 (Working document) The Common Curriculum: Grades 1 - 9
- Painchaud, G. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Papalia, A. "Planning for effective teaching : Papalia's Classroom Settings" in Mosaic, Vol.1, no. 3, Spring, 1994
- Peturson, R. 1994. Thermometers & Thermostats (Assessment & Evaluation in a changing world). Workshop presented during PEITF Annual Convention, Oct. 1994
- Poyen, J. 1990. "National Core French Study Summary Report" in Second Language Bulletin, CASLT.
- Prentice Hall Ginn Canada. 1996. Acti-Vie : Program Guide (Draft version)
- Prince Edward Island Department of Education, 1995. English Language Arts Curriculum, (Validation Draft)
- Prince Edward Island Department of Education, 1992. Junior High Core French Curriculum Guide.
- Prince Edward Island Department of Education. 1990. Report of the Elementary Education Committee.
- Prince Edward Island Department of Education. 1989. A Philosophy of Public Education for Prince Edward Island Schools.
- P.R. Working Group, 1994. National Core French Study: A model for implementation. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Saskatchewan Education, 1994. Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level.
- Saskatchewan Education, 1994. Elementary Core French Implementation and Maintenance Inservice Package.
- Saskatchewan Professional Development Unit. 1993. Découvert de l'apprentissage coopératif,



Série Stratégies d'enseignement no. 5.

Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Addison-Wesley Publishing Company.

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

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

Tremblay, R. 1989. Comprehension écrite. Montréal : Centre éducatif et culturel

Tremblay, R., Duplantie, M. et Huot, D., 1990. National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus. Canadian Association of Second Language Teachers.

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

# *Les Annexes*

**Annexe 1**  
**Les thèmes d'Acti-Vie autorisés pour 4-5-6**

| Thèmes dans le programme d'étude | Grade 4<br><i>ACTI-VIE 1</i>                    | Grade 5<br><i>ACTI-VIE 2</i>                         | Grade 6<br><i>ACTI-VIE 2&amp;3</i>                        |
|----------------------------------|---|--|---|
| Moi                              |   | Vive l'amitié!                                       |   |
| Famille                          | Souvenirs de ma famille                         |  |   |
| Sports                           |   | Tous des champions                                   |   |
| Animaux                          | Logos-animaux                                   |  |   |
| Vacances                         |   |  | Cric? Crac!   |
| Télévision et films              |   |  | Soyons Branchés<br>(technologie)                          |
| Nature (Science)                 | Et maintenant... la météo                       |  | L'environnement<br>et moi<br><i>Explorons l'univers</i> 🐾 |
| Fêtes et célébrations            | Bonne fête à tous!                              |  |   |
| École                            | Découvrons notre école                          |  | Finis les conflits!                                       |
| Alimentation                     | <i>Bonne collation, bonne nutrition</i> 🐾       | Au café  |   |
| Loisirs                          | <i>Au jeu!</i> 🐾<br><i>Les aventures d'AV</i> 🐾 | Voici ma collection<br>Que le spectacle<br>commence! | <i>Le mystère du trophée<br/>de basket-ball</i> 🐾         |
| Communauté                       |   |  | Bienvenue chez nous!                                      |
| Activités d'hiver                |   |  | <i>Fêtons l'hiver!</i> 🐾                                  |
| Maison                           |   | <i>Une maison pas<br/>comme les autres</i> 🐾         |   |

🐾 =les thèmes facultatifs pour les classes combinées

## ANNEXE 2

### La lecture supplémentaire / Supplementary Reading Material

The following series of books are highly recommended as supplementary resources in the elementary Core French classroom.

| <b>SERIES / PUBLISHER</b>                      | <b>DESCRIPTION</b>   | <b>TITLES</b>   |
|--|--|---|
| 1. Série Aventure<br>(Copp Clark Pitman Ltd)   | Each book is sold in a package of 5 accompanied by a cassette and resource package                             | Mystère Mystère<br>Chef Cornichon   |
| 2. Série Troubadour<br>(Copp Clark Pitman Ltd) | Series of 10 books.<br>Teacher's guide available for each book.  | Regarde-moi<br>Annie l'araignée<br>Quel beau sandwich<br>Les crêpes<br>Je suis de retour<br>Bonne Fête<br>As-tu peur?<br>Où est Pitou?<br>Les amis de Pif<br>Quelle cause   |
| 3. Collection Imagination<br>(Addison-Wesley)  | Series of 18 small books sold in groups of 3. Big book format, teacher's guide & Cassettes are also available. | Dix kilomètres à pied<br>Un litre de crème glacée<br>Badaboum!<br>Bonhomme, bonhomme!<br>Comme moi!<br>Une invitation<br>Il pleut!<br>À la ferme, à la ferme<br>En voyage!<br>Ainsi danse Jean-Louis<br>J'adore la pizza<br>Un cadeau pour mon grand-père<br>C'est la récré!<br>Si tu regardes...<br>Mes affaires<br>Jazz au zoo<br>Grand-maman à bicyclette<br>Des insectes partout! |
| 4. Série : Le Français chez                    | Series of 12 books. Cassette   | Bonjour, Marc!  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| nous (Aquila)  | tapes are also available.  | Bienvenue à Timmins<br>Chez les Dubé<br>En route<br>Bienvenue à Ottawa<br>La Famille Tremblay<br>Vers l'hiver<br>Visite à Hull<br>Bienvenue à Noëlville<br>Chez les Giroux<br>Salut les cousins<br>Bonne Fête, André  |
| 5. Série : Bandes Dessinées Junior (Aquila)                | A collection of 8 comic books.   | Salut Alfred<br>Bonne Fête<br>Vive le rap<br>Bienvenue en Martinique<br>J'ai faim<br>Bon vol<br>Au secours<br>Au zoo<br>(Also : <i>Magie sur glace</i> from the same company)   |
| 6. Série : Les histoires de Napoléon (The Resource Centre) | A series of 12 books published in black and white. Big book format available for four titles, teacher's guide and cahier d'activités are also available. | Le petit Napoléon<br>Chez la vieille dame<br>Napoléon a faim<br>Napoléon et la souris<br>Napoléon et le chien méchant<br>Napoléon et l'oiseau<br>Napoléon et le voleur<br>Napoléon est malade<br>Napoléon est prisonnier<br>Napoléon et Mimi<br>Le mariage de Napoléon<br>Le vieux Napoléon |
| 7. Magazine : Bonjour (Mary Glasgow; Scholastic)           | The first magazine in this French from France series is published 4 times per year along with cassette, cahier and teaching notes.                       | Bonjour   |
| 8. Magazines : Voilà C'est facile (The Resource Centre)    | The first two levels in this French from France series are published 8 times per year.   | Voilà   |

## **Annexe 3**

### **L'apprentissage coopératif - les rôles / Cooperative Small Group Learning**

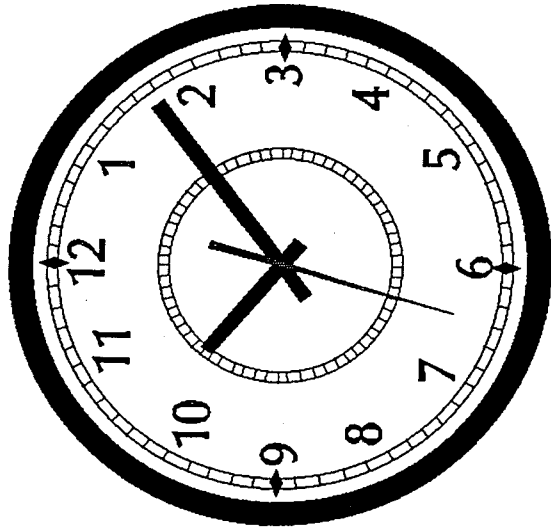
#### Assigning roles to ensure interdependence

One way of ensuring that students work collaboratively and successfully during small group work is to assign specific roles to each group member.

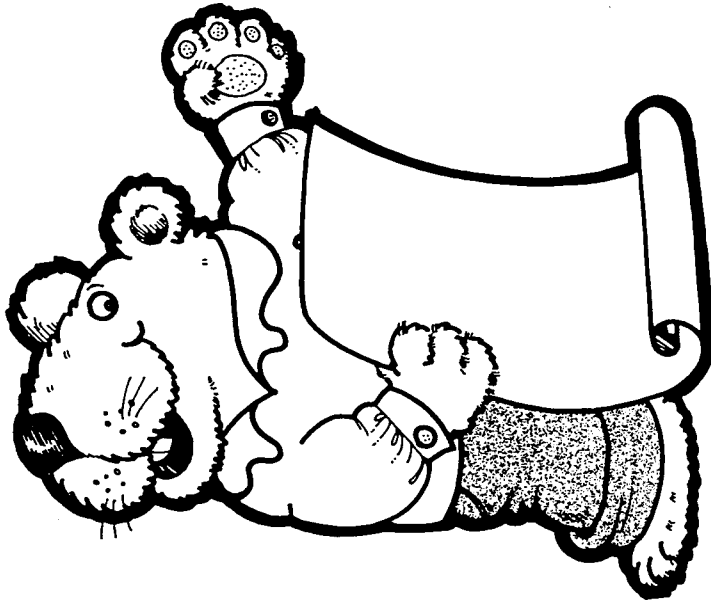
The following pages are samples of role cards which can be cut out, laminated and distributed to students during group work. Note that the visual will serve to remind students of their role and the sample language which is meant to be on the reverse side will provide them with the key phrases they can use to carry out their role.

#### Further information on Cooperative Learning

Teachers are reminded that a document entitled A Core French Teacher's Guide to Cooperative Learning, compiled by Nancy Desrosiers, is available from the Core French Consultant at the Department.

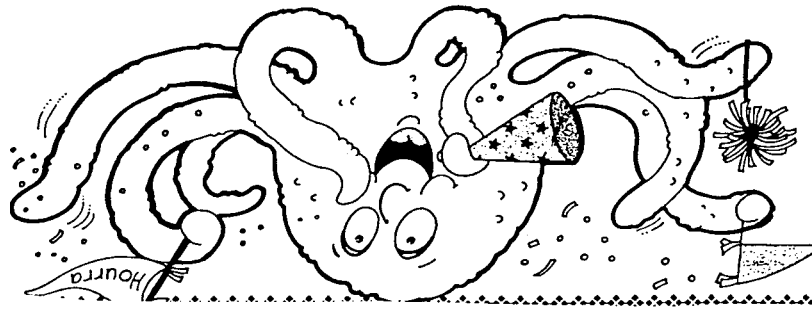


**MONITEUR  
DE  
TEMPS**

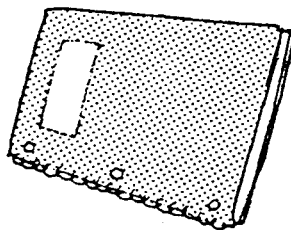
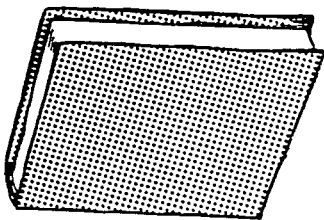
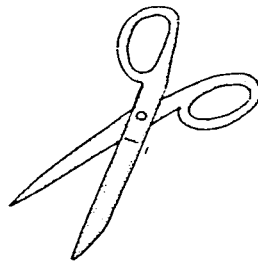
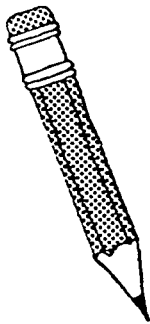


**RAPPORTEUR**

# ENCOURAGEUR



# MONITEUR DE MATÉRIAUX





## **RAPPORTEUR**

**Tu présentes les réponses de ton groupe à la classe.**

Expressions à utiliser :

- Voici les idées de notre groupe...
- C'est tout!

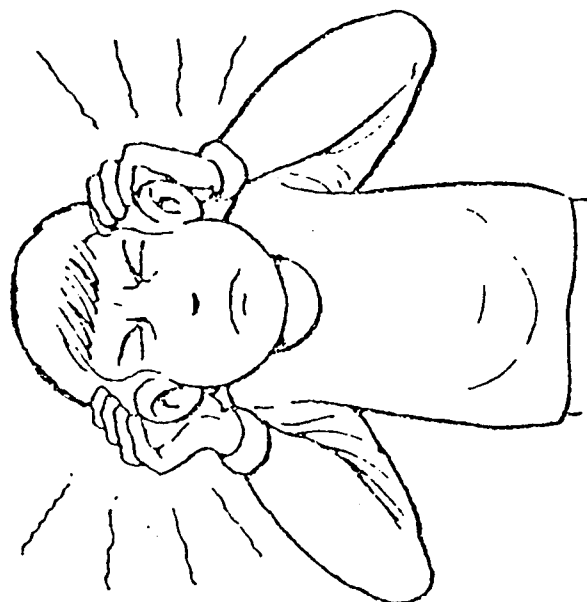
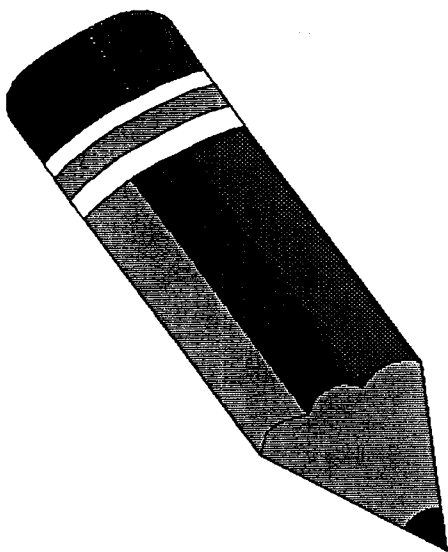
## **MONITEUR DE TEMPS**

**Tu fais attention à l'heure.**

Expressions à utiliser :

- Nous avons \_\_\_\_ minutes/secondes.
- Il reste \_\_\_\_ minutes/secondes.
- Vite, vite.

**SECRÉTAIRE**



**MONITEUR  
DE  
BRUIT**

## MONITEUR DE BRUIT

Tu vérifies que chaque membre du groupe parle à voix basse.

Expressions à utiliser :

- Il y a trop de bruit!
- Chut!
- Baisse la voix.
- Merci

## SECRÉTAIRE

Tu écris l'information pour ton groupe.

Expressions à utiliser :

- Répète s'il te plaît.
- Parle plus lentement.
- Pardon.
- Comment s'écrit \_\_\_\_\_ ?
- Comment dit-on \_\_\_\_\_ en français?

## MONTEUR DE MATÉRIAUX

**Tu cherches le matériel.**

**Tu distribues le matériel.**

**Tu ramasses le matériel à la fin de l'activité.**

Expressions à utiliser :

- C'est pour toi!
- Voici notre matériel.
- Voici les feuilles, les crayons, les dictionnaires.
- Merci

## PERSONNE QUI ENCOURAGE

**Tu encourages chaque membre du groupe.**

Expressions à utiliser :

- C'est une bonne idée.
- C'est une bonne réponse.
- J'aime cette idée.
- Excellent, fantastique, bravo, très bien!
- Essaie, vas-y.

## Annexe 4

### La musique, les vidéos et les logiciels / Music, Videos and Computer Programs

At the elementary level, language learning through music, videos and computer software should be considered an integral part of the Core French program. The following materials are highly recommended to supplement the authorized materials in each of these three areas.

#### La musique

##### Singer

##### Name of Cassette

Alexandre

Une salade de fruit  
La danse de couleurs

Jacquot

C'est incroyable  
On chante et on bouge

Édouard et Micha

Créons avec Édouard et Micha

Carmen Campagne

Une voie pour les enfants

Matt Maxwell

Comment ça va?  
Quand tu seras grand  
Veux-tu danser?  
Le loup du nord  
Galaxie  
Créer un monde de paix

Suzanne Pinel

Marie-Soleil  
Une journée avec Marie-Soleil  
L'album de Marie-Soleil  
Une girafe à l'école

Charlotte Diamond

Qu'il y ait toujours le soleil

Tanglefoot

J'ai des amis

##### Other options for music

- Franco-fun (livret) de L. MacPherson
- Chansons et comptines de T. Lacroix et É. Pasetka

## Les vidéos

- *Téléfrançais* is a series of 30 ten minute programs on 3 video cassettes. Fifty-five copies of the series were purchased for the elementary schools but no further purchases are permitted. If you have a copy in your school, the public viewing rights have been purchased and you are free to show it to your students
- The Media Centre in Charlottetown also has a French video collection from which teachers can borrow. Some suggested titles are :

“*Le fin mot de la chose*” (Série Ici Radio-Canada)  
19 minutes (genre Sesame Street)

Série Contes Oraux : (Un peu jeune comme série mais pour la 4e année, c’est possible avec certains groupes; chaque conte est de 5 à 8 minutes)

“*Les collections*”  
“*Le jeu des couleurs*”  
“*Sandwich au jambon*”

*Le Chandail* (10 minutes)  
Bon pour un thème sur les sports en 5<sup>e</sup> année.

- The Resource Centre at St. Jean School and Little Red School House also have some videos available. The video kit *Muzzy* is highly recommended for Grades 4 & 5 Core French students.
- The series *Rigolécote* by TV Ontario was purchased by the province; one copy per school.

## Les logiciels

1. *Print Shop Deluxe : version française* Five licenses were purchased for each elementary school.
2. *Mon premier dictionnaire super génial Nathan* (CD Rom provided to all schools by the Department)
3. *Triple Play Plus!* An interactive CD Rom program based on games according to themes. Available for purchase from Tralco Educational Services.
4. *All in one language fun!* (Originally called Introductory Games in French from Syracuse University) A CD Rom program with 27 familiar games designed to teach and reinforce basic vocabulary. Available for purchase from Tralco Educational Services.

## Annexe 5

### Les jeux et les activités pour commencer l'année / Games and Activities to Start the Year

#### Idées de révision au début de l'année (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année)

- Demande aux élèves de nommer les thèmes qu'ils ont fait l'année précédente ainsi que les projets.
- Fais un inventaire de la salle de classe.
- L'alphabet - chant une chanson de l'alphabet. Aussi, demande aux élèves de suggérer des mots en français qu'ils connaissent pour chaque lettre.
- Stratégies : Avec les cartes-éclair des stratégies, fais une révision des stratégies que les élèves peuvent utiliser pour comprendre dans la classe de français.
- Demande aux élèves leurs chansons favoris de l'an passé et les chanter avec eux.
- Pratiquer les expressions de la classe

#### Jeux

- *C'est quoi mon dessin?* L'enseignant fait des dessins au tableau et les élèves devinent le mot ou la phrase.
- *Bonhomme pendu.* L'enseignant pense à une phrase et met des tirets au tableau pour représenter chaque lettre dans la phrase. Les enfants devinent des lettres pour trouver la phrase mystère.
- *Le mime.* L'enseignant mime des expressions en français et les élèves les devinent.
- *Jeu coopératif : Têtes ensemble.* L'enseignant pose une question. En groupes, les élèves ont une minute pour se consulter et trouver la réponse. L'enseignant demande à un élève au hasard.
- *Pense-Échange-Partage.* L'enseignant pose une question ouverte avec différentes possibilités de réponses. Chaque élève pense à une réponse tout seul, ensuite il partage sa réponse avec un partenaire et puis toute la classe partage leurs réponses.
- *Tempête d'idées.* Les élèves travaillent en groupes de 4. Chaque groupe a 4 feuilles de papier avec un thème différent écrit en haut de chaque page. Chaque élève a une minute pour écrire les mots qu'il connaît qui sont associés avec le thème. Après une minute, les feuilles s'échangent.
- *Jeu de l'alphabet.* L'enseignante écrit des catégories au tableau, par exemple les passe-temps, les collections, les couleurs etc. Elle a un paquet de cartes avec une lettre de l'alphabet sur chaque carte affiché sur le tableau. Elle indique une catégorie et les élèves doivent nommer un mot de cette catégorie qui commence avec une lettre sur le tableau. Avec une réponse correcte, l'élève garde la carte avec la lettre.
- *Voyageur.* Deux élèves commencent : l'un dans sa chaise et l'autre debout derrière lui. On les montre une carte éclair (Strategy Cards) et la première personne à l'identifier correctement en français *voyage* à la prochaine personne. L'élève qui perd reste dans la chaise ou il se trouve. L'élève qui *voyage* le plus loin gagne.

## ***Guerre des clans (Family Feud) 5<sup>e</sup> année***

Pour ce jeu, on peut diviser la classe en deux. On nomme la catégorie pour les élèves et ils essaient de deviner les 5 réponses les plus populaires. L'équipe reçoit les points indiqués pour chaque réponse.

### ***Découvrons l'école :***

| <b><u>Catégories</u></b>           | <b><u>Réponses</u></b> |    |
|------------------------------------|------------------------|----|
| Les objets dans un sac d'école     | un crayon              | 5  |
|                                    | une gomme              | 10 |
|                                    | un cahier              | 15 |
|                                    | un livre               | 20 |
|                                    | des ciseaux            | 25 |
| Les endroits dans l'école          | un gymnase             | 5  |
|                                    | des toilettes          | 10 |
|                                    | un bureau              | 15 |
|                                    | la cour                | 20 |
|                                    | une bibliothèque       | 25 |
| Les objets dans la salle de classe | une chaise             | 5  |
|                                    | une porte              | 10 |
|                                    | un tableau             | 15 |
|                                    | une fenêtre            | 20 |
|                                    | un ordinateur          | 25 |

### ***Bonne fête à tous! :***

| <b><u>Catégories</u></b>      | <b><u>Réponses</u></b> |    |
|-------------------------------|------------------------|----|
| Les souhaits                  | Bonne fête!            | 5  |
|                               | Bon anniversaire       | 10 |
|                               | Félicitations!         | 15 |
|                               | Chère Mélanie...       | 20 |
|                               | Tu as 9 ans! Bravo!    | 25 |
| Les mois les plus populaires  | septembre              | 5  |
|                               | octobre                | 10 |
|                               | décembre               | 15 |
|                               | juillet                | 20 |
|                               | juin                   | 25 |
| Les numéros les plus chanceux | trois                  | 5  |
|                               | huit                   | 10 |
|                               | quatorze               | 15 |
|                               | seize                  | 20 |
|                               | vingt-neuf             | 25 |



## *Guerre des clans (Suite)*

### *Souvenirs de ma famille :*

#### Catégories

Les membres de la famille

#### Réponses

|       |    |
|-------|----|
| mère  | 5  |
| père  | 10 |
| frère | 15 |
| soeur | 20 |
| tante | 25 |

### *Logos-Animaux :*

#### Catégories

Les animaux les plus populaires

#### Réponses

|             |    |
|-------------|----|
| le chat     | 5  |
| le chien    | 10 |
| le cheval   | 15 |
| la baleine  | 20 |
| la chouette | 25 |

Les descriptions d'un lion

|             |    |
|-------------|----|
| grand       | 5  |
| fort        | 10 |
| courageux   | 15 |
| intelligent | 20 |
| gros        | 25 |

### *Et maintenant..la météo :*

#### Catégories

Quel temps fait-il?

#### Réponses

|                   |    |
|-------------------|----|
| Il fait du soleil | 5  |
| Il neige          | 10 |
| Il pleut          | 15 |
| Il fait froid     | 20 |
| Il fait du vent   | 25 |

Les vêtements populaires

|                |    |
|----------------|----|
| un t-shirt     | 5  |
| des shorts     | 10 |
| une tuque      | 15 |
| un coupe-vent  | 20 |
| un imperméable | 25 |

## Bingo des questions - 5<sup>e</sup> année

Les élèves jouent en petits groupes. Chaque groupe a un dé. Les numéros sur le dé correspondent aux questions. Quand un élève lance le dé, il répond à la question et il coche cette question. C'est maintenant le tour au prochain élève. Le but du jeu est d'être le premier à répondre à toutes les questions.

### Jeu A

|                                      |   |                                      |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| 1<br>Combien de frères as-tu?        | 2<br>Comment s'appelle le directeur de notre école? | 3<br>Quelle est la date aujourd'hui? |
| 4<br>Quel temps fait-il aujourd'hui? | 5<br>Quel est ton animal préféré?                   | 6<br>Comment ça va?                  |

### Jeu B

|   |                                 |                                      |
|---|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1<br>Nomme 3 choses dans ton sac d'école. | 2<br>Quel animal est courageux? | 3<br>Quel temps fait-il en hiver?    |
| 4<br>Quelle est la date de Noël?          | 5<br>Comment s'appelle ta mère? | 6<br>Quelle est ta couleur préférée? |

### Jeu C

|   |  |  |
|---|--|--|
| 1<br>Quel âge as-tu?                                  | 2<br>De quelle couleur est le soleil?        | 3<br>Nomme 3 vêtements qu'on porte en hiver.                 |
| 4<br>Dans l'école, où est-ce qu'on joue au badminton? | 5<br>Quelle est la date de ton anniversaire? | 6<br>Qu'est-ce que tu aimes faire comme activité en famille? |

## Jeopardy 5<sup>e</sup> année

| <b>École</b>   | <b>Famille</b>                                     | <b>Bonne fête</b>                         | <b>Animaux</b>  | <b>Météo</b>                                     |
|--|--|---|---|--|
| Qui est le directeur de notre école?<br>5                  | Comment s'appelle ta mère?<br>5                    | Quel âge as-tu?<br>5                      | Quel animal est le logo pour "Honey Nut Cheerios"?<br>5     | Quel temps fait-il aujourd'hui?<br>5             |
| Combien de pupitres est-ce qu'il y a dans la classe?<br>10 | Il y a combien de personnes dans ta famille?<br>10 | À quelle date est ton anniversaire?<br>10 | Quel est ton animal préféré?<br>10                          | Quel temps fait-il en hiver?<br>10               |
| Où dans l'école est-ce qu'il y a beaucoup de livres?<br>15 | Qui est la mère de ma mère?<br>15                  | À quelle date est l'Hallowe'en?<br>15     | Nomme un animal qui est gros.<br>15                         | Nomme un météorologue à la télé.<br>15           |
| C'est un objet pour couper le papier?<br>20                | Nomme une célébration en décembre.<br>20           | Un jeu qu'on joue à un party.<br>20       | Nomme un animal qui est petit. Mickey est un exemple.<br>20 | Qu'est-ce qu'on porte quand il fait chaud?<br>20 |
| Demande une question...tu as soif!<br>25                   | Nomme une activité sportive.<br>25                 | Un souhait!<br>25                         | Comment est le cheval?<br>25                                | Quelle est ta saison préférée?<br>25             |

## ***Guerre des clans (Family Feud) - 6<sup>e</sup> année***

Pour ce jeu, on peut diviser la classe en deux. On nomme la catégorie pour les élèves et ils essayent de deviner les 5 réponses les plus populaires. L'équipe reçoit les points indiqués pour chaque réponse.

### **Catégories**

#### ***VOICI MA COLLECTION***

##### **les collections**

**Réponses**  
des cartes de sport 5  
des disques compacts 10  
des vidéocassettes 15  
des animaux en peluche 20  
des auto-collants 25

##### **les provinces au bord d'un océan**

Nouveau-Brunswick 5  
Île-du-Prince-Édouard 10  
Nouvelle-Écosse 15  
Terre-Neuve 20  
Colombie Britannique 25

#### ***TOUS DES CHAMPIONS***

##### **les sports d'hiver**

le hockey 5  
le ski 10  
le patinage 15  
le bobsleigh 20  
le surf des neiges 25

##### **les sports d'été**

le base-ball 5  
le cyclisme 10  
la natation 15  
la course à pied 20  
l'aviron 25

##### **Les sites sportifs**

la piscine 5  
le gymnase 10  
le stade 15  
le terrain 20  
la patinoire 25

## *AU CAFÉ*

### **des aliments au café**

des sandwiches 5  
des muffins 10  
de la tarte 15  
des biscuits 20  
du gâteau 25

### **des boissons au café**

du café 5  
du chocolat chaud 10  
du lait 15  
de la limonade 20  
de l'eau 25

### **les éléments d'un café**

la musique 5  
le décor 10  
les clients 15  
le service 20  
l'ambiance 25

## *QUE LE SPECTACLE COMMENCE!*

### **Catégories**

#### **Un spectacle de magie**

un magicien(ne) 5  
un assistant(e) 10  
un tour de magie 15  
un volontaire 20  
un spectateur 25

## *VIVE L'AMITIÉ*

#### **Les caractéristiques physiques**

les cheveux bruns 5  
les yeux bleus 10  
les cheveux blonds 15  
Les yeux verts 20  
les cheveux roux 25

#### **Les traits de personnalités**

comique 5  
timide 10  
sérieux/sérieuse 15  
dynamique 20  
sociable 25

#### **Les qualités d'un bon ami**

poli(e) 5  
encourageant(e) 10  
généreux/généreuse 15  
gentil(le) 20  
compréhensif/compréhensive 25

## Bingo des questions

Les élèves jouent en petits groupes. Chaque groupe a un dé. Les numéros sur le dé correspondent aux questions. Quand un élève lance le dé, il répond à la question et il coche cette question. C'est maintenant le tour au prochain élève. Le but du jeu est d'être le premier à répondre à toutes les questions.

### Jeu A

|   |   |  |
|---|---|--|
| 1<br>Tu as les cheveux de quelle couleur? | 2<br>Qu'est-ce que tu collectionnes?        | 3<br>Quel est ton sport d'été préféré? |
| 4<br>Nomme 2 éléments d'un bon café.      | 5<br>Nomme 2 pièces d'équipement du hockey. | 6<br>Nomme 2 variétés de sandwiches.   |

### Jeu B

|  |   |  |
|--|---|--|
| 1<br>Tu as les yeux de quelle couleur? | 2<br>Qu'est-ce que tu aimes prendre au café?(boisson) | 3<br>Quel est ton passe-temps préféré? |
| 4<br>Quelle est ta couleur préférée?   | 5<br>Quel est le site sportif du base-ball?           | 6<br>Nomme 3 provinces au Canada.      |

### Jeu C

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| 1<br>Quel âge as-tu?                | 2<br>Qu'est-ce que tu aimes prendre au café? (aliment) | 3<br>Quel est ton sport d'hiver préféré? |
| 4<br>Nomme 2 qualités d'un bon ami. | 5<br>Quel est ton restaurant préféré?                  | 6<br>Nomme 2 variétés de tartes.         |

## Jéopardie

| <b>Amitié</b>                               | <b>Jeux olympiques</b>                                       | <b>Au café</b>  | <b>Collections</b>   |
|---|--|---|--|
| Nomme un ami ou une ami.<br><br>5           | Quel est ton sport olympique préféré?<br><br>5               | Quelle est ta boisson préférée?<br><br>5                    | Qu'est ce que tu collectionnes?<br><br>5                       |
| Tu as les yeux de quelle couleur?<br><br>10 | De quelle couleur est le drapeau canadien?<br><br>10         | Nomme un café à l'Île du Prince Édouard<br><br>10           | Combien d'objet est-ce qu'il y a dans ta collection?<br><br>10 |
| Qu'est ce que tu aimes jouer?<br><br>15     | En quel sport est-ce que Elvis Stojko participe?<br><br>15   | Nomme 2 aliments possibles sur le menu d'un café?<br><br>15 | Où est-ce que tu ranges ta collection?<br><br>15               |
| Qu'est-ce que tu aimes faire?<br><br>20     | Nomme un athlète canadien qui a une médaille d'or.<br><br>20 | Comment est le service à un café?<br><br>20                 | Nomme un musée où on présente des collections.<br><br>20       |
| Nomme 2 traits de personnalités.<br><br>25  | Où sont les Jeux Olympiques en 2002?<br><br>25               | Comment est-ce qu'on crée une ambiance?<br><br>25           | Où est le Louvre?<br><br>25                                    |

## Jéopardie - Réponses prévues

| <b>Amitié</b>                               | <b>Jeux olympiques</b>   | <b>Au café</b>  | <b>Collections</b>  |
|---|--|---|---|
| Nomme un ami ou une ami.<br><br>5           | Quel est ton sport olympique préféré?<br><br>5   | Quelle est ta boisson préférée?<br><br>5  | Qu'est ce que tu collectionnes?<br><br>5  |
| Tu as les yeux de quelle couleur?<br><br>10 | De quelle couleur est le drapeau canadien?<br><b>rouge, blanc</b><br><br>10                            | Nomme 2 aliments possibles sur le menu d'un café?<br><br>10                             | Combien d'objet est-ce qu'il y a dans ta collection?<br><br>10  |
| Qu'est ce que tu aimes jouer?<br><br>15     | En quel sport est-ce que Elvis Stojko participe?<br><b>le patinage artistique</b><br><br>15            | Nomme un café à l'Île du prince Édouard.<br><b>Grabba Java, Beanz</b><br><br>15         | Où est-ce que tu ranges ta collection?<br><br>15  |
| Qu'est-ce que tu aimes faire?<br><br>20     | Nomme un athlète canadien qui a une médaille d'or.<br><b>Dave MacEachern, Donovan Bailey</b><br><br>20 | Comment est la service à un café?<br><b>agréable</b><br><br>20                          | Nomme un musée où on présente des collections.<br><b>Le musée acadien</b><br><b>Le musée à Montague</b><br><br>20 |
| Nomme 2 traits de personnalités.<br><br>25  | Où sont les Jeux Olympiques en 2002?<br><b>Sault Lake City</b><br><br>25                               | Comment est-ce qu'on crée une ambiance?<br><b>musique, décorations, décor</b><br><br>25 | Où est le Louvre?<br><b>Paris, France</b><br><br>25   |



## LE RENFORCEMENT DU VOCABULAIRE ET DES STRUCTURES 6<sup>e</sup> année

### Addition

En hiver, je fais du surf des neiges et \_\_\_\_\_.

En hiver, elle fait du ski et \_\_\_\_\_.

En été, il fait de la natation et \_\_\_\_\_.

En été je joue au base-ball et \_\_\_\_\_.

Moi, je collectionne des cartes de sports et \_\_\_\_\_.

Mon ami, Jean-Marc, est gentil et \_\_\_\_\_.

Mon amie, Nicole, est gentille et \_\_\_\_\_.

Je suis dynamique et \_\_\_\_\_.

Elle est douée en science et \_\_\_\_\_.

Alors, je vais prendre des biscuits à l'avoine et \_\_\_\_\_.

### Soustraction

*Enlever les variétés*

Comme dessert, il va prendre du gâteau aux bleuets et un muffin aux brisures de chocolat.

*Enlever le lieu*

Il fait du ski sur la piste de ski alpin.

Elles jouent au base-ball sur le terrain de base-ball.

*Enlever l'équipement*

Il joue au base-ball avec une balle et un bâton.

Elle fait du cyclisme avec une bicyclette.

### Substitution

J'ai les yeux verts.

Il a les cheveux bruns

Mon amie est douée en musique.

Mon ami Jean-Marc est sociable et intelligent.

J'aime collectionner des auto-collants.

Mon passe-temps préféré est magasiner.

Il y a 30 objets dans ma collection.

Vous êtes prêts à commander? Oui, moi je vais prendre du chocolat chaud.

### Transformation

*l'affirmative à la négative*

J'aime le café.                   ☞   Je n'aime pas le café.

*les adjectives masculins et féminins*

Il est intelligent.               ☞   Elle est intelligente.

*changer à une question*

Marie joue au soccer.           ☞   Est-ce que Marie joue au soccer?

## Annexe 6

### Stratégies pour parler en français / Strategies for remaining in French Nancy Desrosiers, Western School Board

Maintaining French as the main language of communication with your students can be very challenging. It can become particularly problematic when using new materials for the first time and when presenting a new concept. There are many little tricks which Core French teachers use instinctively to ensure students' comprehension, and there are other strategies which necessitate more planning. The following is a list of strategies to avoid the "pitfall" of lapsing into English with your students.

1. **Use cognates whenever possible.** That is to say, make a conscious effort to use words that are similar in French and English. If, for example, you are talking with your students about animals, cite animal names that are similar to their English counterparts. (ex. *un lion, un éléphant, un tigre, une girafe, un zèbre* etc.)
2. **Provide examples of new vocabulary words that come from students' experiences.** If you use the word "magasin" for example, name a store and ask students to give other local examples. (ex. *Zellers est un magasin. Qui peut nommer un autre magasin? Oui, c'est correct. K-Mart est un magasin aussi.*)
3. **Express words or expressions in different ways using alternate phrases or synonyms.** If, for example, you want students to name some individual sports, you might say, "*Qui peut nommer un sport individuel? Un sport qui se fait avec une personne.*"
4. **Pantomime instructions that you want students to follow.** If you want students to take out their books, mime this gesture as you say "*Prenez vos livres.*"
5. **Standardize certain gestures to accompany classroom commands.** Make a sweeping palms-up hand motion, for example, for "*Levez-vous!*" and a sweeping palms-down hand motion for "*Asseyez-vous*".
6. **Routinize classroom activities.** Students will associate certain expressions with classroom routines. Students will come to understand, for instance, from experience that you are checking to see which groups are ready to begin class if you ask at the first of each class, "*Quels groupes sont prêts pour commencer?*" while holding up your sheet of reward points.
7. **Hold up concrete objects to aid comprehension.** If you want to tell students that they are going to listen to a song on a cassette, hold up the cassette cover and say, "*Vous allez écouter une chanson sur la cassette.*"

8. **Refer to visuals.** Many commercial programs come with sets of flashcards. These can be used effectively to avoid using English. A flashcard with a heart and a check mark can be referred to when asking students if they like something while a flashcard with an heart and an X can be used to ask students if they don't like something. (ex. *J'aime. Je n'aime pas.*)
9. **Be expressive and exaggerate your facial expressions to get your meaning across.** With a pained expression on your face and your hands over your ears, you might say, for example, "*Il y a trop de bruit dans la classe!*"
10. **Dramatize scenarios.** Think out loud in French. Students will join in the game. If you can't find your book say, "*Où est mon livre? Je ne peux pas trouver mon livre. Ce n'est pas sur mon bureau. Le voilà sur l'étagère.*"
11. **Personalize content.** If, for example, you are giving a lesson on personality traits, use characters from popular sitcoms as examples. (ex. *Comment est Joey sur Friends? Est-ce qu'il est tranquille? Est-ce qu'il est énergique?*)
12. **Use maps and diagrams to get across meaning.** If you are teaching a lesson on rooms in the school, prepare a floor plan of your school. Point to the different rooms on the map and identify each. (ex. *C'est le gymnase.*)
13. **Draw stick figure pictures on the board.** In a pinch, you may want to draw a picture on the board to illustrate a vocabulary word unfamiliar to students. If you are not a great artist, make a joke to students, "*Je ne suis pas artiste. Je suis professeur!*"
14. **Use graphic organizers to aid in comprehension.** If you are doing a unit on food, write the three meals of the day at the top of chart paper. Ask students, for example, "*Est-ce qu'on mange des céréales pour le petit déjeuner, le déjeuner ou le souper?*"
15. **Provide a language model.** When asking questions, it is often useful to provide a written model on the board where students can substitute in their own information. For instance, when asking students their age, write on the board, "*J'ai \_\_\_\_ ans.*" Say your age while referring to the language model, then prompt students to say the answer filling in their own age. Or, you may call upon a student who is strong in French and have him or her to provide the language model.
16. **Provide alternate answers and have students pick their answer.** For example, when asking about the weather say, "*Quel temps fait-il aujourd'hui? Est-ce qu'il fait du soleil? Est-ce qu'il neige? Est-ce qu'il pleut?*"
17. **Use an acetate in presenting instructions on how to do a workbook page.** Copy the workbook page onto an acetate. Do a couple of examples on the acetate as students follow along. Then assign the page. You may want to use the same acetate to correct the work orally with the class.

18. **Write out the steps for playing a game on chart paper.** Illustrate some of the steps with simple drawings and go over each step with students.
19. **Demonstrate a game or activity first using volunteer students.** Provide one group of students with the materials for a game or activity and have them demonstrate the game or activity for the class.
20. **Provide role cards to students when explaining group work.** Role cards should show a picture and a brief description of the main task of each group member.
21. **Show completed projects when describing a final project that students are to complete.** If, for example, students are to make a Valentine card for a friend, hold up a model of a card you have made and/or cards other students have made. When students are to do oral presentations, it is useful to show a videotape of oral presentations done by a class in a previous year.
22. **Post the steps in completing a final project.** Go over each step with students and refer to your checklist as you begin each step. Students will understand what they will be doing and you won't have to give a long explanation in English.
23. **Provide a written reference of any formal oral presentation you give.** For example, if you give a presentation on your favourite sport, write up your text on chart paper and refer to it. The additional written text will aid in comprehension of the oral presentation.
24. **Use vocabulary and structures familiar to students.** That is to say, make a conscious effort to use words and expressions students have already learned in another context. Not only will this facilitate comprehension, but students will see how a word is used in different contexts. Train students to listen for words they know, "*nos mots français*".
25. **Remind students to listen for the gist of what you are saying.** Explain that they should not get hung up on understanding every word.

Many of the above-mentioned strategies tend to arise spontaneously out of day-to-day interaction within the classroom. Others which involve making charts, diagrams, role cards, acetates, instruction charts, language models and models of final projects etc. require advanced planning. It is useful to take time when planning your daily lessons to ask yourself, "How am I going to present this lesson entirely in French?" In this way, you will have your strategies on hand, rather than struggling with the problem as the lesson is in progress when you risk switching into English.

The emphasis on group work and project-oriented teaching necessitates that we re-think how we present our materials to students. The beginning of the school year is the best time to initiate a “French only” policy. This will set the tone for the rest of the school year. Students will come to accept that you will be using French only in the classroom. Some teachers like to post signs in the doorways of the Core French classroom to remind students that “ICI ON PARLE FRANÇAIS!”. French music playing as students enter the class can re-enforce this idea as well. It doesn’t hurt to explain to beginning Core French students that they learn more French this way! And heck, why stop at the doors of the Core French classroom? Most students will appreciate that they learn more French this way! And heck, why stop at the doors of the Core French classroom? Most students love it when you talk to them in French on the playground or in the hallways! In this way, you will become their French language model and your classroom interaction in French will become more natural.

**Annexe 7**  
**Créer une unité d'enseignement / Creating a Teaching Unit**

**PARAMETERS TO FOLLOW  
WHEN DRAFTING A TEACHING UNIT**

(Adapted from CASLT PR Working Group Document:  
National Core French Study : A model for implementation, 1994)

**I. Experiential Teaching Unit Outline**

Title :

Field of Experience or Theme :

Experiential Goal or Final Project :

Major steps to attain the goal :

Objectives :        Communicative  
                          Experiential  
                          Cultural  
                          General Language Education  
                          Language

Teaching Sequence :     Detailed explanation of each of the major steps of the unit

Evaluation

Resources

**II. Objectives**

*Communicative Objectives*

Communicative objectives focus on the development of communication skills (oral and written comprehension and production, and negotiation)

*Experiential Objectives*

Experiential objectives focus on enriching the learner's experience (knowledge, attitudes and behaviours).

### *Cultural Objectives*

The cultural objectives are aimed at expanding the learner's cultural horizons. Specifically they are aimed at making the learner aware of Francophone culture and other cultural perspectives in the world.

### *General Language Education Objectives*

General language education objectives include analysing and coming to certain realizations about language, culture and strategies for learning, communicating and socializing.

### *Language Objectives*

Language objectives are minimum expectations in terms of discourse and grammar (vocabulary, structures, pronunciation etc.)

## **III. Steps**

1. During the first steps of the unit, it is always necessary to
  - ◆ personalize the unit;
  - ◆ announce the experiential goal;
  - ◆ identify and verify the steps to achieve the goal;
  - ◆ pool the experiences of teachers and learners.
2. The next to last step should always be the achievement of the experiential goal.
3. The last step should be a reflection on the unit. The learners should reflect on what they experienced in the unit, and on the new knowledge, attitudes and strategies that they developed. They should also reflect on how the unit could be improved for the next group.

## **IV. Principles to be respected while developing an Experiential Unit**

1. *The experiential goal :*
  - a) is always production-related : either oral or written or both;
  - b) should be flexible enough to be within the reach of all learners;
  - c) should clearly indicate what the learner is to do at the end of the unit;
  - d) should provide the framework for all of the steps to be followed - each step being linked to the next in a logical progression leading to the experiential goal.

2. *Personalization* should be an integral part of the unit.

3. *Communication Skills*

Oral and written comprehension and production and negotiation should all be integrated into the unit.

4. *Culture*

Culture should be an integral part of the unit. The primary focus should be on present day culture. The learner should reflect on his or her own culture and identify similarities and differences among cultures.

5. *Language*

Language, including grammar and discourse, should be integrated into the unit for the purposes of communication and should be taught in context. The language taught is that which learners need to carry out their tasks. The learner should be encouraged to reflect on his or her knowledge of language and to pick out similarities and differences between languages.

6. *General Language Education*

Learners should be provided opportunities to develop a conscious awareness of language, culture and strategies for learning, communicating and socializing. They should reflect on the language learning process and the experiences they have had in their mother tongue that might help them acquire a second language.

7. *Authentic Texts*

Each unit should provide learners an opportunity to use authentic oral and written documents.

8. *Teaching Strategies*

A variety of strategies should be incorporated in the unit, including individual work, work in pairs and small groups, and cooperative group learning.

9. *Evaluation*

Evaluation should be an integral component of the unit as well, and include formative and summative evaluations. Various evaluation techniques such as observation, self-evaluation and peer evaluation should also be integrated into the unit. The summative evaluation should relate directly to the unit's objectives and goal.



## Annexe 8

### Les adresses utiles / Useful Addresses

The following companies publish and/or distribute a wide variety of French resources which can be very beneficial as supplementary material for the elementary Core French program. Schools are encouraged to contact these companies to request catalogues of their materials.

1. Pearson Education  
(Addison-Wesley, Copp Clark  
Longman)  
5757 Cypihot St.  
Saint-Laurent QC, H4S 1R3  
Phone: 800-263-3678  
Fax: 800-643-4720  
P.O. Box 190  
Waterloo, ON, N2J 3Z9  
Phone: (519) 885-0826  
Fax: (519) 747-5629
2. Gage Educational Pub. Co.  
164 Commander Blvd.  
Scarborough, ON, M1S 3C7  
Phone 1-800-667-1115  
Website: [www.gagelearning.com](http://www.gagelearning.com)
3. Argus Posters for Canada  
CMC Distribution  
Box 7000  
Niagara-on-the-Lake, ON  
L0S 1J0  
Phone: 1-800-463-8739  
Fax: 1-800-567-7785
4. Centre éducatif et culturel inc.  
8108 est, boul. Métropolitain  
Anjou, QC  
H1J 1J9  
Phone: (514) 351-6010  
Fax : (514) 351-3534
5. Centre Franco-Ontarien  
290, rue Dupuis  
Vanier, ON  
K1L 1A2  
Phone: (613) 747-1553  
Fax: (613) 747-0866
6. The Resource Centre
7. Tralco Educational Services Inc.  
1030 Upper James St. Suite 101  
Hamilton, ON, L9C 6X6  
Phone: 1-888-487-2526  
Website: [www.tralco.com](http://www.tralco.com)
8. Éditions Soleil  
P.O. Box 847  
Welland, ON  
L3B 5Y5  
Phone: (416) 788-2674  
Fax: (416) 788-2674
9. Les éditions Héritage inc.  
300, rue Arran  
St-Lambert, QC  
J4R 9Z9  
Phone: (514) 875-0327  
Fax: (514) 672-1481
10. La Grande Ourse  
24, rue Henry  
Moncton, NB  
E1C 5B7  
Phone/Fax: (506) 853-7554

11. Aquila Communications Ltd.  
2642 Diab Street  
St-Laurent, QC  
H4S 1E8  
Phone: 1-800-667-7071  
Fax: (514) 338-1948
12. Irwin Publishing  
1800 Steeles Ave. West  
Concord, ON  
L4K 2P3  
Phone: (416) 660-0611  
Fax: (416) 660-0676
13. Jeux de mots  
6256, rue Saint-Denis  
Montréal, QC  
H2S 2R7  
Phone: (514) 272-5389  
Fax: (514) 279-4768
14. MacDougall Marketing Ltd.  
11171, Horseshoe Way, Suite 15  
Richmond, BC  
V7A 9Z9  
Phone: (614) 275-6551
15. Moyers  
700, boul. St-George  
C.P. 647  
Moncton, NB  
E1C 8M7  
Phone: 1-800-561-7045  
Fax: (506) 857-9071
16. Poster Pals  
Box 487  
Smithville, ON  
L0R 2A0  
Phone: 1-800-265-7754  
Fax: (416) 957-1550
17. Renaud Bray  
5252 chemin de la Côte des Neiges  
Montréal, QC, H3T 1X8  
Phone: (514) 342-3395  
Fax: (514) 342-3796
18. Scholastic  
123, Newkirk Road  
Richmond Hill, ON  
L4C 3G5  
Phone: 1-800-625-8583  
Fax: 1-800-387-4944
19. School Services of Canada  
66 Portland Street  
Toronto, ON  
M5V 2M8  
Phone: (416) 366-0903  
Fax: (416) 366-0908

**Posters and brochures may also be obtained, often free-of-charge, by writing to the following organizations :**

Commissioner of Official Languages  
110, O'Connor Street  
Ottawa, ON K1A 0T8  
Phone : (613) 996-6368

Commissioner of Official Languages  
Atlantic Regional Office  
Room 303, Heritage Court  
95 Foundry Street  
Moncton, N.B. E1C 5H7

Prince Edward Island School Milk  
Foundation  
East Prince Regional Services Center  
P.O. Box 2063  
Summerside. PE C1N 5L2  
Phone : (902) 888-8040

Canadian Olympic Association  
Youth and Education Advisory Council  
1800 James Naismith drive  
Ottawa, ON  
Phone : (613) 748-5647  
Fax : (613) 747-9483

Environnement Canada  
Région de l'Atlantique  
Agent des publications  
Queen Square  
15e étage  
45, promenade Alderney  
Dartmouth, N.É. B2Y 2N6

Ministère du Tourisme (Québec)  
Direction des Communications  
2, Place Québec  
Bureau 329  
Québec, QC G1R 2B5  
Phone : (418) 643-5959

Agence canadienne de développement  
international  
Direction générale des communications  
200, Promenade du Portage  
Hull, QC  
K1A 0G4

UNICEF Canada  
443 Mount Pleasant Road  
Toronto, ON  
M4S 2L8

## QUELQUES SITES D'INTÉRÊT SUR LE WEB

|   |  |
|---|--|
| <p>CASLT (L'Association canadienne des professeurs de langues secondes)</p> <p><i><a href="http://www.caslt.org">http://www.caslt.org</a></i></p>   | <p>FLTEACH (Foreign Language Teacher list-serve)</p> <p><i><a href="http://www.cortland.edu/www/flteach/">http://www.cortland.edu/www/flteach/</a></i></p> |
| <p>Rescol canadien</p> <p><i><a href="http://www.rescol.ca/">http://www.rescol.ca/</a></i></p>  | <p>SEVEC (La société éducative de visites et d'échanges au Canada)</p> <p><i><a href="http://www.sevec.ca/">http://www.sevec.ca/</a></i></p>               |
| <p>LESTER (gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard)</p> <p><i><a href="http://www.gov.pe.ca/educ/lester/introduction.fr.ntml">http://www.gov.pe.ca/educ/lester/introduction.fr.ntml</a></i></p> | <p>ACPI (Association canadienne des professeurs d'immersion)</p> <p><i><a href="http://www.sfu.ca/cprf/acpi/">http://www.sfu.ca/cprf/acpi/</a></i></p>     |
| <p>Elm Street School</p> <p><i><a href="http://www.edu.pe.ca/elmstreet/">http://www.edu.pe.ca/elmstreet/</a></i></p>  | <p>Premiers pas sur l'internet</p> <p><i><a href="http://www.imaginer.fr">http://www.imaginer.fr</a></i></p>   |
| <p>CPF (Canadian Parents for French)</p> <p><i><a href="http://www.cpf.ca">http://www.cpf.ca</a></i></p>  | <p>Infoduc (annuaire des sites françaises au Canada)</p> <p><i><a href="http://www.infobourg.qc.ca">http://www.infobourg.qc.ca</a></i></p>                 |
| <p>Moteur de recherche en français</p> <p><i><a href="http://altavista.fr">http://altavista.fr</a></i></p>  | <p>Discovery School's Puzzlemaker</p> <p><i><a href="http://puzzlemaker.school.discovery.com/">http://puzzlemaker.school.discovery.com/</a></i></p>        |

## Annexe 9 - Les intelligences multiples

**La prémisse fondamentale :** Tous les gens sont différents et apprennent différemment. Nous devons respecter, valoriser et célébrer les capacités uniques de chaque individu.

### Les principes directeurs :

- \* chaque personne utilise huit (ou plus) intelligences/styles d'apprentissage
  - \* toutes les intelligences ont une valeur égale
  - \* on peut enseigner, entretenir et renforcer chaque intelligence
- 
- \* chaque personne apprend d'une façon différente et à une vitesse différente pour des raisons différentes
  - \* on peut utiliser les intelligences plus développées à réveiller celles moins développées
  - \* le développement d'une intelligence peut se manifester de façons différentes.



**Verbale/linguistique** - l'intelligence des mots



**Mathématique/logique** - l'intelligence des chiffres et de la raison



**Musicale/rythmique** - l'intelligence du ton, du rythme et du timbre



**Corporelle/kinesthésique** - l'intelligence du corps et des mains



**Visuelle/spatiale** - l'intelligence des illustrations et des images



**Interpersonnelle** - l'intelligence de la compréhension sociale



**Intrapersonnelle** - l'intelligence de l'auto-connaissance



**Naturaliste** - l'intelligence de la nature et de la classification

## Activités pour la planification de leçons

Voici une liste d'activités que vous pouvez utiliser lorsque vous préparez des exercices liés aux intelligences multiples ou lorsque vous souhaitez renforcer un certain type d'intelligence. Combinez ces activités à celles listées pour d'autres formes d'intelligence afin d'élaborer un programme complet.

### **Verbo-linguistique**

- \* Création de livres
- \* Compte rendu de lecture
- \* Remue-méninges
- \* Dessins animés
- \* Récitation en chœur
- \* Création littéraire
- \* Discussions
- \* Théâtre
- \* Essais
- \* Explications
- \* Sentiments
- \* Rédaction d'un journal
- \* Correspondance
- \* Recherche en bibliothèque
- \* Listes
- \* Écoute
- \* Persuasion
- \* Présentations
- \* Publication
- \* Lecture
- \* Théâtre lu
- \* Adaptation
- \* Dossiers
- \* Conférences/discours
- \* Sondages
- \* Contes/création
- \* Blagues

### **Logico-mathématique**

- \* Analyse
- \* Symboles abstraits
- \* Calcul
- \* Catégorisation
- \* Classification
- \* Pensée critique
- \* Collecte de données
- \* Déchiffrage de codes
- \* Expérimentation
- \* Formules
- \* Organisations graphiques
- \* Jeux de logique
- \* Manipulations
- \* Mesures
- \* Argent
- \* Nombres
- \* Modèles
- \* Résolution de problèmes
- \* Énigmes
- \* Modèle scientifique
- \* Séquences
- \* Syllogismes (Si..., alors...)
- \* Chronologie
- \* Diagrammes de Venn
- \* Rédaction de problèmes

### **Spatio-visuelle**

- \* Dépliants
- \* Graphiques et tableaux
- \* Collages
- \* Repères de couleur
- \* Combinaisons de couleurs et de textures
- \* Dessins et ébauches
- \* Diagrammes
- \* Symboles graphiques
- \* Imagination
- \* Étiquetage
- \* Représentations géométriques
- \* Schématisation conceptuelle
- \* Moulage d'argile
- \* Peinture
- \* Modèles
- \* Photographie
- \* Affiches
- \* Faire semblant
- \* Sculpture
- \* Visualisation
- \* Énigmes visuelles

### **Kinési-corporelle**

- \* Interprétation
- \* Langage corporel
- \* Charades
- \* Théâtre en classe
- \* Expression gestuelle
- \* Collections
- \* Artisanat
- \* Danse
- \* Démonstrations
- \* Théâtralisation
- \* Exercices
- \* Expériences
- \* Excursions
- \* Danse folklorique
- \* Gymnastique
- \* Pensée tactile (argile, manipulation)
- \* Tableaux vivants
- \* Improvisation
- \* Inventions
- \* Manipulations
- \* Mime
- \* Éducation physique
- \* Marionnettes
- \* Jeux de rôles
- \* Spectacles de talents
- \* Jeux sportifs

### **Musicale et rythmique**

- \* Musique de fond
- \* Chants scandés
- \* Fredonner
- \* Écouter
- \* Paroles
- \* Musique d'ambiance
- \* Appréciation de la musique
- \* Composition et création de musique
- \* Notions musicales
- \* Spectacles de musique
- \* Percussion
- \* Jouer d'instruments de musique
- \* Séances de rap
- \* Reproduction de sons et de rythmes
- \* Rythmes et rythme
- \* Chant et chansons
- \* Modèles de sonorité
- \* Sons de la voix

### **Interpersonnelle**

- \* Aptitudes de collaboration
- \* Médiation de conflits
- \* Groupes de coopération
- \* Enseignement mutuel
- \* Division des tâches
- \* Exercices d'empathie
- \* Rétroaction (donner et recevoir)
- \* Travail de groupe
- \* Entrevues
- \* Enseignement par les pairs
- \* Communication de personne à personne
- \* Élaboration de plans
- \* Jeux de rôles
- \* Simulations

- \* Évaluation en équipes
- \* Travail d'équipe

### **Intrapersonnelle**

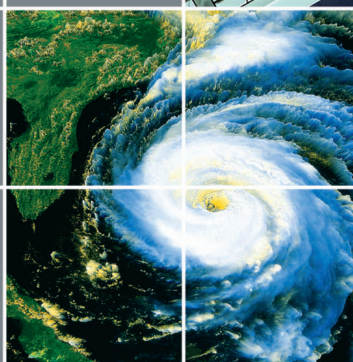
- \* Autobiographie
- \* Conscience de ses sentiments personnels
- \* Expression de sentiments
- \* Études et projets indépendants
- \* Rédaction d'un journal personnel
- \* Contacts personnels
- \* Priorités personnelles
- \* Identification
- \* Activités d'estime de soi
- \* Périodes silencieuses de réflexion

# *Elementary Core French*

## *Curriculum Guide*

*Grades 4-5-6*

*September 2000*



Department of  
Education



## Preface

The PEI Department of Education is pleased to offer to Island educators this final version of its new elementary Core French program.

In 1990, based on the recommendations of a large scale research project entitled the National Core French Study, the Department of Education made a long-term commitment to improving its Core French program for Island students. With the implementation of this elementary program, the Core French program in PEI will become a solid continuous second language experience for students from Grades 4-12.

This curriculum guide is meant to assist Core French teachers at the Grade 4-6 levels by providing the parameters for the delivery of the program. It begins by situating Core French in the context of education in PEI and then provides detailed information concerning the philosophy, content, objectives, methodology and evaluation associated with multi-dimensional curriculum.

Discussion of the learning environment, learning resources and planning are also included as guidelines for teachers. It is hoped that this curriculum guide will be a useful reference for second language teachers in Prince Edward Island as they accept the challenge to enhance the second language learning experience of their students.

## Acknowledgements

The PEI Department of Education wishes to sincerely thank the following members of the Elementary Core French Curriculum Committee whose collaborative efforts resulted in the successful completion of this curriculum guide. Their commitment and enthusiasm were greatly appreciated throughout the entire process.

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Renée Blanchette :      | West Kent Elementary School (1995-00)           |
| Flora Caron :           | Ellerslie Elementary School (1994-00)           |
| Nancy Desrosiers :      | Elm Street Elementary School (1994-95)          |
| Beryl MacLeod :         | Morell Consolidated School (1994-00)            |
| Angela Penney-Graham :  | Fort Augustus School (1994-95)                  |
| Marcia Whelan :         | Greenfield Elementary School (1995-96)          |
| Louise Seaward-Gagnon : | Department of Education (Chairperson 1994-98)   |
| Helen Lockerby          | Department of Education (Chairperson 1998-2000) |

The Department also wishes to recognize the work of other provincial Departments of Education whose work in writing curriculum documents for Core French at the elementary level in recent years provided much guidance to the PEI Curriculum Committee. A special thanks in particular to the following provinces whose documents were invaluable to us :

Alberta Department of Education  
British Columbia Ministry of Education  
Manitoba : Bureau de l'Éducation française  
Newfoundland and Labrador Department of Education  
Nova Scotia Department of Education.  
Ontario Ministry of Education  
Saskatchewan Department of Education

Finally, a special recognition is offered to the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) whose projects and publications in the area of second language learning provided us with a rich research base and opened the door to inter-provincial collaboration.

# Elementary Core French Curriculum Guide

---

---

## TABLE OF CONTENTS

---

---

Pages

### I. CORE FRENCH IN THE CONTEXT OF OUR EDUCATION SYSTEM

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Philosophy of Education in Prince Edward Island Schools ..... | 6  |
| 1.2 Essential Graduation Learnings .....                          | 7  |
| 1.3 Goals of Elementary Education .....                           | 10 |
| 1.4 Rationale for second language teaching .....                  | 11 |
| 1.5 Goals of a Core French Program .....                          | 13 |

### II. TEACHING AND LEARNING IN A CORE FRENCH SETTING

|  |    |
|--|----|
| 2.1 The Core French Program : A Definition .....                 | 14 |
| 2.2 The Evolution of French Second Language Teaching .....       | 15 |
| 2.3 Multi-dimensional curriculum .....                           | 17 |
| 2.4 Relation of Core French to other subject areas .....         | 18 |
| 2.5 The Core French Program from elementary to senior high ..... | 19 |

### III. THE ELEMENTARY CORE FRENCH PROGRAM

|  |    |
|--|----|
| 3.1 Guiding Principles .....   | 20 |
| 3.2 Multi-dimensional curriculum .....   | 22 |
| 3.3 Goals and Student Learning Outcomes  |    |
| 3.3.1 Goals of the Core French Program .....   | 25 |
| 3.3.2 Definition of student learning outcomes .....                                      | 25 |
| 3.3.3 Learning Outcomes .....  | 26 |
| 3.3.4 Suggested final projects for each field of experience .....                        | 41 |
| 3.4 Methodology : Principles and strategies  |    |
| 3.4.1 Setting the stage for using multi-dimensional curriculum .....                     | 46 |
| 3.4.2 Structure of the teaching units .....  | 48 |
| 3.4.3 The Preparation Stage : Introduction of a multi-dimensional<br>teaching unit ..... | 50 |
| 3.4.4 The Activity Stage : The Core of the unit .....                                    | 52 |
| Teaching the four skills .....   | 53 |
| Integration of the linguistic code .....   | 68 |
| Correction of errors .....   | 71 |
| Cooperative small group learning .....   | 73 |
| Songs and rhymes .....   | 79 |
| Games .....  | 80 |
| Preparation and presentation of final projects .....                                     | 81 |
| 3.4.5 The Post-Activity Stage : Reflection and Self-evaluation .....                     | 83 |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.5        | The Learning Environment                       |            |
| 3.5.1      | The elementary student                         | 85         |
| 3.5.2      | The role of the teacher                        | 87         |
| 3.5.3      | The role of the learner                        | 88         |
| 3.5.4      | The second language classroom                  | 89         |
| 3.5.5      | The multi-grade classroom                      | 92         |
| 3.6        | Evaluation                                     |            |
| 3.6.1      | Definition and guiding principles              | 94         |
| 3.6.2      | Evaluation strategies                          | 95         |
| 3.6.3      | Student evaluation : Types of assessment tools | 96         |
| 3.6.4      | Teacher self-evaluation                        | 101        |
| 3.7        | Learning resources                             | 102        |
| 3.8        | Planning                                       |            |
| 3.8.1      | Time allocated to the program                  | 104        |
| 3.8.2      | Yearly planning                                | 105        |
| 3.8.3      | Unit and lesson planning                       | 107        |
| 3.9        | Communication with our partners in education   | 110        |
| <b>IV.</b> | <b>BIBLIOGRAPHY</b>                            | <b>113</b> |
| <b>V.</b>  | <b>ANNEXES</b>                                 |            |
| 1.         | Acti-Vie themes authorized for 4-5-6           |            |
| 2.         | Supplementary Reading Material                 |            |
| 3.         | Cooperative Small Group Learning               |            |
| 4.         | Music, Videos and Computer Programs            |            |
| 5.         | Games and Activities to Start the Year         |            |
| 6.         | Strategies for Remaining in French             |            |
| 7.         | Creating a Teaching Unit.                      |            |
| 8.         | Useful Addresses                               |            |
| 9.         | Multiple Intelligences                         |            |

# **1. CORE FRENCH IN THE CONTEXT OF OUR EDUCATION SYSTEM**

---

---

## **1.1 Philosophy of Education in Prince Edward Island Schools**

---

---

The purpose of the Prince Edward Island public education system is to provide for the development of students so that each may take a meaningful place in society. As we move rapidly towards the 21st century, its challenge is to offer students a school experience that reflects a contemporary view of the knowledge, skills and attitudes that are of most worth to the individual and to society.

To reflect this contemporary view, the stated goals of public education are to enable the student to :

- ▶ develop an appreciation for learning, an intellectual curiosity, and a desire for lifelong learning;
- ▶ develop the ability to think critically, apply knowledge, and make informed decisions;
- ▶ acquire the basic knowledge and skills necessary to comprehend and express ideas through the use of words, numbers and other symbols;
- ▶ develop an understanding of the natural world and of the applications of science and technology in society;
- ▶ acquire knowledge about the past and an orientation to the future;
- ▶ develop an appreciation for one's own heritage and a respect for the culture and traditions of others;
- ▶ develop a sense of self-worth;
- ▶ develop a respect for community values, a sense of personal values, and a responsibility for one's own actions;
- ▶ develop a sense of pride and respect for one's community, province, and country;
- ▶ develop a sense of stewardship for the environment;
- ▶ develop creative skills, including those in the arts, and an appreciation of creativity in others;
- ▶ develop skills and attitudes related to the workplace;
- ▶ develop good mental and physical health and the ability to creatively use leisure time;
- ▶ acquire a knowledge of the second official language and an understanding of the bilingual nature of the country;
- ▶ develop an understanding of gender equity issues and of the need to provide equal opportunities for all;
- ▶ develop an understanding of fundamental human rights and an appreciation for the worth of all individuals.

While these goals are formidable ones, schools in partnership with the home and the community can make it possible for the public education system to fulfil its mandate.

## 1.2 Essential Graduation Learnings

---

---

To ensure that we provide our students with an education that will best equip them for our complex and changing world, the P.E.I. Department of Education, in conjunction with the other Atlantic Provinces, has also developed a set of essential graduation learnings which are intended to provide clear guidelines and direction to all those responsible for educational programs.

**Essential Graduation Learnings** describe the knowledge (le savoir), the skills (le savoir faire) and the attitudes (le savoir être) that one expects of each high school graduate. As such, essential graduation learnings must serve as the framework for all curriculum development intended for use in schools.

Each subject area taught in our schools contributes to the achievement of these essential learnings through its own particular learning outcomes and activities. Second language learning has a significant role to play in helping students attain these essential learnings and the elementary Core French program as described in this document has been developed with this focus in mind.

The following is a list of the essential graduation learnings for Prince Edward Island along with an overview of how each one of them can be developed within the elementary Core French program.

### **Aesthetic expression**

*Students will be able to respond with critical awareness to various forms of the arts and be able to express themselves through the arts.*

Art, music and drama are all integral components of the elementary second language program. Due to the complex nature of understanding and using a second language for communication, students are constantly encouraged to extract and convey meaning not only through language but via the arts as well. It is, in fact, these forms of expression that often help young second language students convey their meaning in spite of linguistic limitations.

### **Citizenship**

*Students will be able to assess social, cultural, economic and environmental interdependence in a local and global context.*

Since language and culture are inseparable, the elementary Core French program plays a privileged role in the development of cross-cultural understandings, essential in our increasingly

**Essential Graduation Learnings**

---

interdependent world. Objectives relating directly to broadening students' awareness and appreciation of the bilingual and multicultural nature of Canada are integral to the program. Students will also be given the opportunity in the Core French classroom to arrive at a better understanding of their own culture through the process of comparison and contrast; first at the local and regional levels, then progressing outward to the international level.

### **Communication**

*Students will be able to use the listening, viewing, speaking, reading and writing modes of language(s) as well as mathematical and scientific concepts and symbols to think, learn and communicate effectively.*

One of the goals of the Core French program is to develop the ability to communicate, in French, in authentic language situations. All of the communication skills mentioned in this essential learning will be further developed through second language learning and at the same time, as research has shown, the child's understanding of his or her native language will be enhanced.

### **Problem solving**

*Students will be able to use the strategies and processes needed to solve a wide variety of problems, including those requiring language, mathematical and scientific concepts.*

Learning, in the Core French program, is an active process that involves a constant search for meaning. By helping students to make observations and by encouraging them to ask questions, to draw comparisons and conclusions about languages, cultures and learning strategies, the Core French program is promoting student reflection throughout the learning process. Critical thinking and problem solving are integral components of such reflections.

### **Technological competence**

*Students will be able to use a variety of technologies, demonstrate an understanding of technological applications, and apply appropriate technologies for solving problems.*

As schools become more technologically advanced, students will have opportunities within the context of the elementary Core French program to use capably, actively and responsibly various technological resources. The use of technology will be encouraged for accessing information about the target language and culture and for communicating with others in French. In addition, given the project-oriented nature of the program, various technologies will be used to support and enhance student productions in French.



**Personal development**

*Students will be able to continue to learn, and to pursue an active, healthy lifestyle.*

One of the fundamental guiding principles of the elementary core French program is that all learning must be related to the experiences of the child. Many of the content themes, now used in the program, are selected from the physical, social and leisure dimensions of life. In Core French classes, students will therefore acquire knowledge, skills and attitudes in each of these areas while improving their second language skills at the same time. This will unleash the potential of the Core French program and contribute significantly to the overall personal development of the students.

### **1.3 Goals of elementary education**

---

---

Creating and implementing an elementary Core French program naturally leads one to reflect more specifically on elementary education in our province. Island educators have a vision for elementary education. It is expressed as "an image of children moving towards their individual potentials in a secure environment with the guidance of competent, caring teachers and with the support of parents and the community" (Elementary Education Report, 1990). Educators, parents and interested members of the community need to continue to work together so as to plan effectively and wisely for the future of our children. The statement of goals for elementary education in this province provides direction and purpose for the development of programs and ensures understanding of what elementary schools are striving to achieve.

The goals of the elementary school are to enable the learner to develop :

- ▶ intellectual competencies in communication, numeracy, the arts, science and social studies;
- ▶ attitudes and habits which promote physical and well-being;
- ▶ a sense of self-worth and an appreciation of the worth of all individuals;
- ▶ the ability to think creatively and to make decisions effectively; and
- ▶ a positive attitude towards learning.

These goals have established the basis upon which this elementary Core French program has been developed. It is our responsibility as second language educators to ensure that this vision and these goals are reflected in our elementary Core French classrooms.

## 1.4 Rationale for second language teaching and learning

---

---

Within the P.E.I. education system, second language learning is recognized as an important component of a student's education. The benefits derived from the study of a second language are many and contribute significantly to a well-rounded education as espoused in our philosophy, outcomes and goals. Second language learning is considered essential to fully prepare students for the world in which they live.

Language is one of our most important links to the world around us. In today's society, growing global interdependence is a reality which must not be overlooked. People of all languages and cultures are becoming increasingly interdependent. The advantages therefore of being able to communicate in a second language are evident.

Learning to speak another's language means taking one's place in the human community. It means reaching out to others across cultural and linguistic boundaries. Language is far more than a system to be explained. It is our most important link to the world around us. Language is culture in motion. It is people interacting with people. (Savignon, 1983, p. 187)

The world is challenging us to offer second language programs which provide the opportunity for students to acquire those skills needed to interact with others and for cross-cultural understanding.

Canadians are fortunate to live in a pluralistic society that values its multicultural, multilingual reality. While the knowledge of any second or even third language has great value, the learning of French as a second language is particularly important to English-speaking Canadians given that it is the mother tongue of many of our fellow Canadians and one of the two official languages of our country. Learning both of our official languages encourages the growth of communication and respect among Canada's two official linguistic and cultural groups, a necessity to bind this nation together. Within the Maritime region alone, we have the province of New Brunswick, the only officially bilingual province in Canada, as well as significant Acadian populations in the other two provinces. This Acadian heritage and presence in our region further points to French second language learning as a desirable and advantageous pursuit for Maritime students. In addition, second language learning provides for comparison and introspection regarding one's own cultural and linguistic heritage. As of 1991, census data on knowledge of languages indicated that 4.4 million Canadians, 16% of the population, can conduct a conversation in both French and English. The educational system has a major responsibility to ensure that this number continues to increase.

The study of French as a second language prepares students for a world where they will be able to experience the pleasure and satisfaction of communicating authentically in a language other than their own. With widespread mobility, people from all walks of life are travelling more frequently. Travelling in French speaking areas of Canada and the world will be greatly enhanced when one can communicate in the language of the people and appreciate the cultural similarities and differences experienced.

The learning of French as a second language has the potential for enhancing career opportunities as well. Many professions show preference for employees who are proficient in both official languages. At present, many unilingual adults are finding themselves in the position of having to take extensive second language training in order to maintain or further their careers. In addition, given the importance of the tourism industry in Prince Edward Island, Islanders often find themselves in contact with Francophone speakers. More and more French Canadians are choosing the Island as their vacation destination and consequently, our ability to serve these tourists in their mother tongue can only serve to enhance our economy. Thus, our future career seekers are acquiring valuable employability skills when developing French second language skills during their public education years.

Learning a second language is a very worthwhile intellectual pursuit. In the second language classroom, the continuous need to decode and categorize new information and then transfer it appropriately to different situations leads to the development of skills in the areas of organization, critical thinking and problem-solving. Second language learning also contributes to the overall development of the student. Students are active learners in today's Core French classrooms. In addition to developing communication skills and learning strategies, the Core French program helps students to become responsible, autonomous learners. The varied activities in the program are designed to help students build confidence in their abilities, to experience success, to take risks, to be creative and to develop a positive self-concept. The social context in which the learning occurs motivates students to share experiences and to work cooperatively with others. Such personal growth and development is essential in the pursuit of life-long learning.

In summary, the study of a second language should be an integral part of every student's education. The academic, intellectual, societal and personal benefits that come from learning a second language will contribute immensely to the student's overall education and French second language programs will have assumed their role as a full partner in the education system.

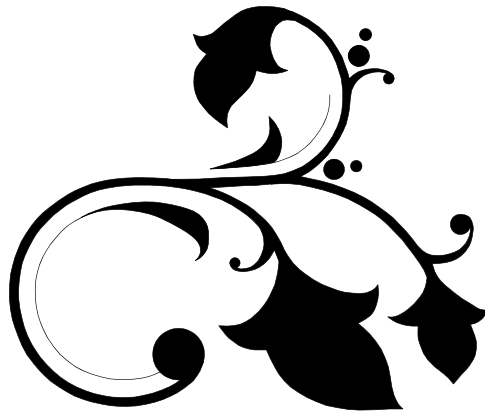
## 1.5 Goals of a Core French Program

---

---

*The goals of a Core French program are :*

- ▶ to develop communicative competence in French;
- ▶ to foster a positive attitude towards second language learning;
- ▶ to develop an appreciation of Francophones and their cultures;
- ▶ to contribute to the general development of the learner.



## **2. TEACHING AND LEARNING IN A CORE FRENCH SETTING**

---

---

### **2.1 The Core French Program : A Definition**

---

---

Second language programs are offered in all schools across the province. French, second language (FSL) programs can be divided into two categories : Core French and French Immersion. Approximately 76% of students in FSL programs on P.E.I. are enrolled in Core French while the remaining 24% are enrolled in French Immersion (1995 statistics).

Core French refers to a program offered from Grades 4 to 12 where students take one French course while all other subjects are taught in English. While Core French programs have existed for quite some time, their focus has changed significantly in recent years to reflect the advances in our understanding of second language teaching and consequently to better meet the needs of students. The language is no longer treated exclusively as subject matter for analysis and mastery. Rather, students develop their language by "using" it to meet their communication needs in real- life situations.

A second language program is compulsory for all students in Prince Edward Island from Grades 4 - 9. At the elementary level, Core French generally begins at Grade 4, however, schools may choose to offer French in Grades 1 to 3 and program materials are available through the Department. After Grade 6, most students will continue the Core French program at the intermediate level while others may elect to enroll in a late immersion program offered in some areas of the province.

Students who remain in the Core French program through to the end of Grade 12 will have accumulated approximately 960 hours of instruction in French, according to the following recommended time allotments:

|              |                         |                  |
|--------------|-------------------------|------------------|
| Grades 4 - 6 | 10% (30 minutes/day)    | 270 hours        |
| Grades 7 - 9 | 11-13% (40 minutes/day) | 360 hours        |
| Grades 10-12 | 12.5% (38 minutes/day)  | <u>338</u> hours |
| Total:       |                         | 968 hours        |

## **2.2 The evolution of French second language teaching**

---

---

Traditionally, second language teaching focused exclusively on having students master grammatical structures and vocabulary for the purpose of translation. This grammar-translation method, as it was called, aimed at developing the ability of transferring knowledge from one language to another which was believed to be a valuable academic exercise. The notion of using a second language for a practical purpose was not yet developed and as a result students exposed to this approach were incapable of understanding or producing the language orally, however, they were able generally to comprehend written texts.

A major change in second language thinking came about during the Second World War when the absolute necessity for being able to speak other languages surfaced. To respond to this societal need, a new approach referred to as the audio-lingual method, was developed and became quite popular during the 1950-60's. This approach, based on the behaviourist stimulus-response theories, resulted in teaching focused primarily on the manipulation of oral French through highly structured grammatical drills, memorization of dialogues and tape-recorded pattern drills in language laboratories. It was believed that if students, through repetition and imitation, were brought to master the parts of the language, they then would be able to use the language to communicate. Unfortunately, this assumption was a false one. These programs produced learners capable of manipulating dialogues in controlled, rehearsed situations but did not produce a majority of students capable of spontaneous communication in real-life situations. The change in thinking, however, towards a goal of communication made a significant contribution to the second language field.

More recent developments in the field led to communicative language teaching in the late 70's and 1980's. The goal of programs was clearly stated as communication and language was viewed primarily as a tool for communication and not an end in itself. However, the flaw in communicative language teaching was that students were still working with linguistic driven textbooks where they were required to master basic language structures before they were given the opportunity to explore ideas or engage in activities using the language. Many great innovative activities were developed during this time but unfortunately, the term 'communicative language teaching' came to mean many things to many people and the success of the program often relied on the individual teacher.

Canada's French Immersion success story which received much attention during the 1980's led many to question the value of the traditional Core French program being offered in our schools. Many educators, however, knew that something could and should be done for Core French given that in spite of the popularity of Immersion, Core French would continue to be the only second language experience for the majority of Canadian students. They recognized that we could learn from the success of the Immersion program and make changes to improve Core.

## **Evolution of Second Language Teaching**

French teaching. The late Dr. H.H. Stern was one of those educators. He believed in the value of Core French and felt that its weakness lay in the design of the program. He criticized second language programs that focus solely on linguistic content and proposed rather, a multi-dimensional curriculum as a basis for language acquisition. Stern called for the establishment of a national research and development project to strengthen the Core French program. In 1985, the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) responded by launching a major research project intended as a first step to reaching consensus on the teaching of Core French. The project was designed to pool information on existing excellent practices and to develop a multidimensional curriculum model that would be tested in schools. This 5 year project became known as the National Core French Study (NCFS) and the recommendations made in the study, published in 1990, have underscored major curriculum revisions across the country as well as assuring the credibility of Core French in our school systems.

A rich, educationally-sound, multi-dimensional curriculum, it was felt, would not only lead to higher levels of communicative ability but would also help the Core French program assume its rightful place in the school curriculum. (Poyen, 1990)



## 2.3 Multi-dimensional curriculum

---

---

A multi-dimensional curriculum means that the Core French program no longer focuses on language alone. Rather, it is designed to enable the learner to acquire various kinds of knowledge, skills and attitudes while using the language in relevant and interesting situations. A multi-dimensional curriculum has four dimensions or syllabi :

**Communicative/experiential syllabus** - which enables the students to improve their communication skills by doing things in the language rather than by simply examining the language. Within a variety of fields of experience (topics with which the students have had experience in their mother tongue) relevant to their needs and interests, students are required to use the target language for a definite purpose, to complete a clearly-defined project. These fields of experience provide the contexts for developing the communication, culture, general language and language components of the curriculum. The communicative/experiential syllabus represents the driving force in the curriculum.

**Cultural syllabus** - which enables the learners to come to understand and appreciate the multicultural world in which we live. Students will acquire knowledge of a sociological nature concerning Francophones and their cultures in Canada and the rest of the world with a focus on the similarities with our own culture. The emphasis is on current reality with reference to the past made only when it serves to clarify the present.

**General Language Education syllabus** - which encourages and facilitates reflection during the learning process. This component enables students to focus on how languages are learned in general, to develop language learning strategies as well as to draw linguistic comparisons between English and French. Such awareness broadens students' horizons and helps them become better language learners.

**Language syllabus** - which enables students to understand and use the necessary language elements (grammar and discourse) in order to improve their ability to communicate effectively.

## **2.4 Relation of Core French to other subject areas**

---

---

The proposed Core French program is designed to have the student develop language and communicative skills by accomplishing tasks in the language. When language learning is viewed in this way, one is required to look beyond the language domain to all subject areas in search of relevant content. Most subject areas at the elementary school level such as Social Studies, Mathematics, Science, Art and Music provide very appropriate topics or fields of experience which can be explored in the Core French classroom and thus provide the context for language learning. Consequently, students will be able to reinforce and strengthen the knowledge and skills they have acquired in other subjects while at the same time developing second language skills and furthering their general knowledge.

To be more specific, a focus in the Core French class on topics such as the family, the school and the community will overlap with content taught in the Social studies classroom; a topic such as weather will evoke concepts learned in science; mathematic concepts such as graphs and percentages can easily be applied during a study of leisure activities in French while the inclusion of songs and projects in each unit integrates the areas of art and music. It is recommended that Core French teachers meet with their colleagues at school level to find opportunities to integrate subject matter and to complement each other's teaching. In addition, numerous skills such as research, problem-solving and technology skills can be further developed as students gather information and present it in the form of final theme projects.

The design and principles of multi-dimensional Core French programs have transformed Core French from an isolated subject area to an integrated, holistic educational experience.

## 2.5 The Core French program from elementary to senior high

---

---

A Core French program must ensure continuity from grade to grade and from level to level if it is to be successful in its totality. With the implementation of this elementary program, the Core French program (Grades 4-12) in Prince Edward Island becomes a solid, continuous second language experience for students that is well articulated in three curriculum documents : *The Elementary Core French Curriculum Guide* (this present guide), *The Junior High Core French 7-8-9 Curriculum Guide* (1997), and *The Senior High Core French Programme d'études et guide d'enseignement* (2000).

The elementary program, like the junior high and senior high programs, is based on a multi-dimensional curriculum. The program at all three levels now share a common philosophy and adhere to the same guiding principles. Language experiences are chosen at each level to reflect the life-experiences and interests of the learners and experiential teaching units are organized to provide a steady growth of knowledge and skills. Methodology is similar throughout the program with specific teaching strategies being adapted to meet the age and level of the learner.

It is important that teachers have a general overview of the entire Core French program and in fact be quite familiar with those levels closest to which they teach. Such knowledge will provide teachers with a better understanding of how and where their grade level fits into the overall picture and will foster a smoother, more successful transition for students from one grade level to the next. Communication between French teachers of different levels is crucial therefore, opportunities for sharing must be sought.

### **3. THE ELEMENTARY CORE FRENCH PROGRAM**

---

---

#### **3.1 Guiding principles**

---

---

Every decision made by teachers concerning second language curriculum and instruction is undoubtedly deeply rooted in their knowledge and beliefs about second language teaching and learning. This elementary Core French program now offers to teachers the following guiding principles based on good classroom practice and current research in the areas of language, learning and more specifically second language learning. It is hoped that these principles will help provide the foundation for many of the pedagogical decisions that we as classroom educators are called upon to make on a regular basis.

##### **Language**

- Language is defined as a means of communication, not just as a collection of structures;
- Language and culture are inseparable;

##### **Learning**

- Classrooms should be student-centred;
- Students must play an active role in the learning process;
- Students learn through interactions with peers and adults;
- Learning activities must be varied and include concrete, real-life materials;
- Learning activities must respect the cognitive and affective development of students;
- We must provide a supportive, safe classroom where students are confident learners;
- Students need to have the opportunity to reflect on their own learning;

### **Second Language Learning**

- A second language is learned through language experiences;
- Language is more easily learned if the learner is involved in meaningful communication (using the language) i.e. the communication is the means as well as the end of language study;
- Students are motivated to communicate in a second language if they have motivating and meaningful tasks to accomplish;
- Content must be topics from the students' own experience and meet their needs;
- Students learn a second language more easily if they are offered a rich linguistic environment;
- The message is more important than the code. Focus must be primarily on the message with attention being given to those aspects of the code which impede communication. Accuracy takes second place to the ability to function in the second language;
- Choice of grammatical structures is dependent on what students want to communicate;
- Risk-taking is an essential part of second language learning and must be encouraged in the Core French classroom;
- Making errors is a natural part of second language learning;
- Language learning should prepare students to live more effectively in a bilingual Canadian society;
- Language learning should broaden students' experience and contribute to the general education of the student.

### 3.2 Multi-dimensional curriculum

---

---

The province of Prince Edward Island endorses the concept of a multi-dimensional curriculum as outlined in the *National Core French Study* (1990) and now uses it as the basis for all Core French programs in the Province. The following is a description of the four syllabi of multi-dimensional curriculum.

#### *Communicative/Experiential Syllabus*

The communicative/experiential syllabus emphasizes the need for second language learning to be related to the experiences of the learner. The use of students' personal experiences or "fields of experience" as contexts for language learning should elicit student interest as well as encourage communication and the desire to use the language. It is believed that students will better learn a second language if they have sufficient, frequent need to communicate something of importance to them. Creating that need daily in the classroom becomes the basis for the Core French curriculum.

As defined by the communicative/experiential syllabus of the NCFS, a field of experience is "that aspect of reality in which the student has already developed certain knowledge, patterns of behaviour and skills". Fields of experience reflect the following aspects of an individual's life : the physical dimension, the social dimension, the civic dimension, the intellectual dimension and the dimension of leisure. The **physical dimension** consists of fields of experience such as nutrition, physical exercise, personal hygiene - aspects related to the survival of individuals and to their physical well-being. The **social dimension** includes fields of experience related to family, school, friends, work, holidays and celebrations, and social activities. The **civic dimension** includes fields of experience that are related to life in society, particularly from the point of view of an individual's privileges and responsibilities, such as environmental issues and consumerism. The **intellectual dimension** includes fields of experience associated with activities of the mind, such as the arts and sciences. The **leisure dimension** includes the experiences that relate to the activities of individuals during their free time, such as hobbies, outdoor living and travel. While all of these aspects of life should be incorporated into the learning process, the emphasis on each of these five dimensions will vary from level to level to reflect the age, maturity, interests and experiences of the learner. At the elementary level, there will be a strong focus on the physical, social and leisure dimensions to give learners the opportunity to relive in French experiences which are very familiar to them.

Along with proposing meaningful contexts for language learning, the communicative/experiential syllabus offers the basic pedagogy, referred to as the communicative/experiential approach, for implementing multi-dimensional curriculum. This pedagogy will be described throughout the methodology section.

### ***The Culture Syllabus***

The cultural component in a multi-dimensional curriculum is a critical one. First of all, it consists of an introduction to the sociocultural context of the language being studied. According to its sociological definition, culture encompasses "the general context, the way of life, the behaviours and beliefs of a community which distinguish it from other communities". By being exposed to these aspects, students will come to understand and appreciate the culture(s) associated with the French language. Secondly, the cultural component will serve to add to the students' general education by preparing them to live in a bilingual Canadian society and to understand the multicultural world in which we live.

Rather than suggest specific content, the culture syllabus offers basic principles of culture teaching. It recommends that we begin with local, contemporary manifestations of Francophone culture and gradually expand outwards. Secondly, we should concentrate on the present realities, anchoring the 'French fact' firmly in the present. Thirdly, one should link cultural facts to people in order to show their relevance.

Resources for culture teaching are varied and include the following categories : authentic oral and written documents, audio-visual materials, resource people, pen-pals, exchange visits. It is the integration of such resources into every teaching unit that will ensure the presence of the cultural component throughout the program. Another possibility for the teaching of culture is to create a unit where culture becomes the content focus of the unit. Both types of integration can be used to ensure that culture receives its just place in the curriculum.

### ***The Language Syllabus***

*The National Core French Study* recognizes that language experiences alone will not produce linguistic competence. The integration of a language component is essential to any successful second language program. However, formal analysis of the language has given way to a functional analysis, more oriented towards meaning and the use of language. Language is now looked upon not as a collection of structures but as a means of communication.

The communicative/experiential orientation of the program does not imply the disappearance of grammatical study but rather a more natural and integrated introduction of it. Firstly, students can and should be exposed to a wide variety of vocabulary and grammatical forms in the context of meaningful communication. This duplicates first language acquisition in that students are exposed to a higher level of language before actual use is necessary. Secondly, a focus on linguistic structures should come about as a result of the learner's need and desire to know something in order to communicate; not the other way around as was characteristic of past approaches. The specific linguistic content of a unit, therefore, can only be determined once the field of experience and the educational project are decided. Once the content is determined, it is important that all teaching of that content be done in context.

***The General Language Education Syllabus***

The general language education syllabus promotes activities which encourage and facilitate student reflection on language, culture, communication and learning strategies. Developing awareness in these areas contributes to the overall development of the student and specifically to the language learning process.

Learning is not a passive process of soaking up information; it is an active process that involves a constant search for meaning. By helping students to make observations and by encouraging them to ask questions, to draw comparisons and conclusions about languages, cultures and strategies, teachers are fostering the kind of constant inquiry needed to be autonomous, successful second language learners.

The general language education component should be incorporated throughout every teaching unit through reflective discussions after a given experience in order to offer the students the opportunity to consciously make connections and to learn from one another. It is obvious that the age and level of the learner will be a significant factor in the sophistication of such reflections, however elementary students are naturally curious and informal questioning and probing by the teacher can lead to significant insights for all students.

***Integration in a multi-dimensional curriculum***

While the four syllabi have been explained here separately to facilitate comprehension, in actual fact, a multi-dimensional curriculum constitutes an integrated approach to second language teaching. As was alluded to in the descriptions, the communicative/experiential syllabus becomes the driving force of the curriculum with the language, culture and general education components being integrated to allow for holistic language learning. The question of how to integrate the four components is closely linked with that of how to organize the curriculum; this topic is explained in Section 3.4.2. of this document





## 3.3 Goals and LEARNING OUTCOMES

---

---

### 3.3.1 Goals of the Core French Program

---

---

The elementary Core French program represents the first phase of the students' Core French experience and as such, will lay the foundation for the attainment of the goals of the Core French program. Teachers are reminded of the goals of the Core French program as stated earlier in this document.

*The goals of a Core French program are to develop communicative competence in French, to foster a positive attitude towards second language learning, to develop an appreciation of Francophones and their cultures and to contribute to the general development of the learner.*

---

---

### 3.3.2 Definition of Learning Outcomes

---

---

Curriculum or learning outcomes articulate the knowledge, skills and attitudes that learners are to attain as a result of their second language learning experience. The outcomes for the Core French program are divided into the following three strands:

- a) *General outcomes*
- b) *Key-stage outcomes*
- c) *Specific outcomes*

**General Outcomes** reflect the knowledge, skills and attitudes targeted for the Core French program as a whole (Grades 4-12).

**Key-stage Outcomes** are those objectives which students are expected to achieve by the end of Grade 6 which marks three years of instruction in Core French.

**Specific Outcomes** are meant to state in more specific performance terms the knowledge, skills and attitudes which elementary students will be developing throughout their three years of participation in the Core French program. It is the attainment of these specific objectives which will lead students to reach the key-stage outcomes and consequently will also contribute to the achievement of the general outcomes.

Given the multi-dimensional orientation of the Core French program, the three strands of outcomes (general, key-stage, specific) are listed in the following pages for each of the five components of the program: Experience, Communication, Culture, Language and General Language Education.

### 3.3.3 Learning Objectives

---

---

## Experiential Outcomes

### General Outcome

*On the basis of their experiences in the Core French curriculum, the student should be able to:*

- participate in a variety of language experiences appropriate to their needs and interests;

### Key-stage Outcomes

*During the elementary grades, students will engage in language experiences dealing with the following areas:*

Friends  
Family  
Sports  
Clothing  
Animals  
Media and Technology  
Nature  
Holidays and Celebrations  
School  
Food  
Leisure activities  
Our community, our province and our country  
Relationships with Others  
Health and Feelings  
Winter activities

## Experiential Outcomes (cont'd)

### Specific Outcomes

*Students should be able to :*

- create a poster;
- write a short descriptive paragraph;
- write a message (email);
- create greeting cards;
- create a poem or a song
- create a booklet /an album /a magazine;
- make a collage and label it;
- interview people;
- prepare graphs of information and report on it;
- present their projects orally;
- participate in a skit or role-play;
- write an invitation;
- participate in an exhibit
- create a mobile
- participate in a board game
- participate in a celebration
- participate in a café

## COMMUNICATION - Grade 4

On the basis of their experience in the Core French curriculum, students should be able to communicate effectively in French, both orally and in writing, and to interact appropriately in a variety of situations that relate to their needs and interests.

| Key-stage curriculum outcomes  | Specific curriculum outcomes   | 4  | 5  | 6  |
|--|--|--|--|--|
| The student should be able to:   | The student should be able to:   |  |  |  |
| * <i>cope in a classroom where French is the language spoken</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- follow the instructions of the teacher</li> <li>- socialize (Bonjour, Merci, Au revoir, s'il-vous-plaît etc.)</li> <li>- participate actively in the classroom</li> <li>- ask permission</li> </ul>   | ○<br>○<br>○<br>○   | →<br>→<br>→<br>→   | →<br>→<br>→<br>→   |
| * <i>share personal information by using partial sentences and/or by answering questions</i>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- name</li> <li>- age</li> <li>- date of birth</li> <li>- number of people in her/his family</li> <li>- identify the member of her/his family</li> <li>- name of her/his school</li> </ul>  | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○   | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→   | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→   |
| * <i>identify and describe objects, animals, people, events, and places that are part of their environment</i> | Identify <ul style="list-style-type: none"> <li>- some objects in the classroom</li> <li>- some objects in a school bag</li> <li>- some rooms in the school</li> <li>- the members of her/his family</li> <li>- some celebrations and holidays</li> <li>- the date</li> <li>- colours</li> <li>- the months</li> <li>- the numbers 1-31</li> <li>- some animals and their descriptions</li> <li>- the seasons</li> <li>- some clothing items</li> <li>- some rooms in a house</li> </ul> | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>▣ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ |

- - introduced          → - reinforced  
 ▣ - not taught explicitly in the authorized units  
 → - not reinforced explicitly in the authorized units

| The student should be able to:  | The student should be able to:   | 4   | 5   | 6  |
|---|--|---|---|--|
| * <i>share their tastes, preferences, interests, and feelings</i>       | <p>her/his preferences:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- favourite season</li> <li>- favourite animal</li> <li>- favourite colour(s)</li> </ul> <p>her/his tastes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- family activities</li> <li>- celebrations (Noël, Paques, statutory holidays)</li> <li>- family vacations</li> </ul> <p>her/his feelings/sentiments:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ça va <u>bien</u> .</li> <li>- greetings (Bonne anniversaire; Bonne fête)</li> <li>- congratulate; encouragement (Bravo, Félicitations)</li> <li>- Je suis malade - J'ai mal à <u>la tête</u> .</li> <li>- feelings (triste, fatigué, fâché, content, etc)</li> </ul> | <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>■</p> <p>■</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>■</p> <p>■</p> | <p></p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> | <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> |
| * <i>participate in a variety of interactive activities</i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- interview a partner</li> <li>- play games</li> </ul>  | <p>○</p> <p>○</p>   | <p>➔</p> <p>➔</p>   | <p>➔</p> <p>➔</p>  |
| * <i>ask simple questions</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- permission (Est-ce que je peux....?)</li> <li>- information (Comment dit-on _____ en français?)</li> <li>- interview a partner (Est-ce que tu....?)</li> </ul>  | <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>  | <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>  | <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>   |
| * <i>demonstrate an understanding of the main idea in a simple text</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- recognize the type of text (poem; invitation etc.)</li> <li>- answer questions based on global comprehension such as:<br/>Est-ce que l'histoire est triste ou heureuse?<br/>Quel est le sujet?</li> <li>- answer specific questions such as:<br/>Qui? Où? Combien? À quelle date? À quelle heure?</li> </ul>  | <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>  | <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>  | <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>   |
| * <i>select relevant details in a simple text</i>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- important words</li> </ul>  | <p>○</p>  | <p>➔</p>  | <p>➔</p>   |
| * <i>respond personally to simple texts, often by following a model</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mime</li> <li>- drawing</li> </ul>  | <p>○</p> <p>○</p>   | <p>➔</p> <p>➔</p>   | <p>➔</p> <p>➔</p>  |
| * <i>produce a variety of simple texts, often by following a model</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- create a small booklet</li> <li>- create a family album</li> <li>- create an invitation</li> <li>- create a greeting card</li> <li>- create a poem/counting rhyme</li> <li>- create a graphic organizer</li> <li>- create a poster</li> <li>- create a logo with a description</li> <li>- create pictures with an explanation</li> </ul>  | <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>          | <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>                       | <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p></p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p> <p>➔</p>                    |

- - introduced      ➔ - reinforced  
 ■ - not taught explicitly in the authorized units  
 ➔➔ - not reinforced explicitly in the authorized units



| The student should be able to:  | The student should be able to:   |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| * <i>ask simple questions</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- interview a partner<br/>Comment t'appelles-tu?<br/>Tu as les yeux de quelle couleur?<br/>Quel âge as-tu?<br/>Tu as les cheveux de quelle couleur?</li> <li>- collections<br/>Qu'est-ce que tu collectionnes?<br/>Combien d'objets est-ce qu'il y a?<br/>Quel objet est-ce que tu préfères?<br/>Pourquoi est-ce que tu collectionnes?<br/>Où est-ce que tu ranges ta collections?<br/>D'où est-il/elle?</li> <li>- take food orders<br/>Vous êtes prêts à commander?<br/>Qu'est-ce que vous choisissez?</li> </ul> |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/> | <br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><input type="checkbox"/>   |
| * <i>demonstrate an understanding of the main idea in a simple text.</i>            | - answer specific questions such as:<br>Qu'est-ce que...?  |  | <input type="radio"/>   | <input type="checkbox"/>   |
| * <i>select relevant details in a simple text.</i>                                  | - participate in a treasure hunt (specific information)  |  | <input type="radio"/>   | <input type="checkbox"/>   |
| * <i>respond personally to simple texts through song, mime, drawing, and drama.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participate in a role play /Reader's Theatre</li> <li>- create a button, a poster, a card, a banner</li> <li>- create a refrain for a song</li> <li>- dramatize a song using hand and body gestures</li> </ul>  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>  | <br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>   |
| * <i>produce a variety of simple texts, often by following a model.</i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- create a identification card</li> <li>- create a slogan</li> <li>- create a friendship cube</li> <li>- prepare an oral presentation</li> <li>- create a sports card</li> <li>- create a sports banner</li> <li>- create a menu</li> <li>- create a questionnaire</li> <li>- create a sports ad</li> <li>- create a programme for a show</li> <li>- prepare a memory- aid card</li> </ul>  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>                          | <br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> |

- introduce                     - reinforced
- not taught explicitly in the authorized units
- - not reinforced explicitly in the authorized units

## COMMUNICATION - 6<sup>e</sup> année

| Key-stage curriculum outcomes   | Specific curriculum outcomes  | 4 | 5 | 6  |
|---|---|---|---|--|
| <b>The student should be able to:</b>   | <b>The student should be able to:</b>   |   |   |  |
| * <i>share personal information by using partial sentences and / or by answering questions.</i>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- the amount of time that she/he watches TV and listens to the radio</li> <li>- the food and the containers in her/his lunch</li> <li>- character traits</li> </ul>  |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |
| * <i>identify and describe objects, animals, people, events, and places that are part of their environment.</i> | <b>identify :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- personnel at the school</li> <li>- community services</li> <li>- community activities</li> <li>- some stores and shops</li> <li>- the rules for cooperation</li> <li>- strategies for resolving conflict</li> <li>- camping equipment</li> <li>- some ingredients in recipes</li> <li>- some dangers to the environment</li> <li>- some endangered animals</li> <li>- some means of transportation</li> <li>- parts of the body</li> </ul> |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input checked="" type="radio"/><br><input type="radio"/> |
| * <i>share their tastes, preferences, interests, and feelings.</i>  | <b>preferences:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- types of TV shows</li> <li>- radio stations</li> <li>- types of music</li> <li>- Web sites</li> <li>- large or small cities</li> <li>- stores</li> <li>- camping activities</li> </ul> <b>feelings/sentiments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dramatize emotions in a role-play (expression de voix, gestes, etc.)</li> </ul>  |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>   |
| * <i>participate in a variety of interactive activities</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participate in an interview</li> <li style="padding-left: 20px;">a survey</li> <li style="padding-left: 20px;">a role-play</li> <li style="padding-left: 20px;">a guessing game</li> <li>- give and follow directions</li> </ul>   |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |
| * <i>ask simple questions</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- prepare an interview</li> </ul>  |   |   | <input type="radio"/>  |
| * <i>demonstrate an understanding of the main idea in a simple text.</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- key words</li> <li>- categorize information</li> <li>- use illustrations to verify comprehension</li> </ul>  |   |   | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |



| The student should be able to:  | The student should be able to:   |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| * <i>select relevant details in a simple text.</i>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- answer specific questions</li> <li>- selective listening</li> <li>- follow given instructions</li> <li>- identify specific elements in a song</li> </ul>  |  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |
| * <i>respond personally to simple texts through song, mime, drawing, and drama.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- create/adapt a comic strip</li> <li>- create a mural/poster</li> </ul>  |  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/>  |
| * <i>produce a variety of simple texts, often by following a model.</i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a magazine (title page, table of contents, etc.)</li> <li>- an article based on research</li> <li>- graphic organizers</li> <li>- an ad (ex. classified ads)</li> <li>- word puzzle</li> <li>- a community newsletter</li> <li>- a publicity ad</li> <li>- advice</li> <li>- a song</li> <li>- a scenario for a role-play</li> <li>- a story</li> <li>- lists</li> <li>- an events timetable</li> </ul> |  |  | <input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/> |

- introduced

- not introduced explicitly in the authorized units

## GENERAL LANGUAGE EDUCATION- Grade 4

On the basis of their experiences in the Core French curriculum, students should be able to choose and implement strategies to facilitate their communication in French and improve their learning.

| Key-stage curriculum outcomes  | Specific curriculum outcomes   | 4                               | 5                               | 6                               |
|--|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| The student should be able to:   | The student should be able to:   |                                 |                                 |                                 |
| * <i>use various clues to recognize and identify words, for example, words in the same family, prefixes, suffixes, cognates, and loanwords.</i>  | - cognates<br>- words known previously in French   | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| * <i>use textual clues to anticipate and understand a text, for example, pictures, graphic representations, page layout, listening to key words, and context.</i>  | - actions, expression and the tone of the voice<br>- use graphic organizers (a spider web to organize information)<br>- use pictures/illustrations<br>- listen to sound effects  | ○<br>○<br>○<br>○                | →<br>→<br>→<br>→                | →<br>→<br>→<br>→                |
| * <i>create connections between their prior knowledge and the text being studied</i>   | - use personal experiences<br>- make predictions   | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| * <i>recognize the importance of their role in the learning process and their responsibilities toward learning process and their responsibilities toward others, for example by, cooperation, interaction, reflecting on what is being taught, risk taking, etc.</i> | - demonstrate a tolerance for ambiguity<br>- ask for help (Comment dit-on ___ en français?)<br>- interact and cooperate with classmates<br>- participate actively in class<br>- concentrate on the task at hand<br>- take risks and accept mistakes<br>- complete self-evaluations | ○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○<br>○ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ | →<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→<br>→ |
| * <i>use a variety of tools, for example, dictionaries and technology, to create texts.</i>  | - use a visual dictionary<br>- use a lexicon   | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |
| • <i>produce an oral or written text by following a production model, for example, the writing process.</i>  | - use a model<br>- follow the steps in the writing process   | ○<br>○                          | →<br>→                          | →<br>→                          |

## GENERAL LANGUAGE EDUCATION - Grade 5

|   |  |  |        |        |
|---|--|--|--------|--------|
| * <i>use various clues to recognize and identify words, for example, words in the same family, prefixes, suffixes, cognates, and loanwords.</i>                   | - recognize that there is linguistic borrowing among languages   |  | ○      | →      |
| * <i>use textual clues to anticipate and understand a text, for example, pictures, graphic representations, page layout, listening to key words, and context.</i> | - use key words<br>- use the context to understand the message - closure activity                                    |  | ○<br>○ | →<br>→ |
| * <i>use a variety of tools, for example, dictionaries and technology, to create texts.</i>   | - ask for clarification: Pardon? Répétez, s'il vous plaît, Je ne comprends pas. Comment dit-on? Qu'est-ce que c'est? |  | ○      | →      |

○ - introduced

→ - reinforced

## GENERAL LANGUAGE EDUCATION - Grade 6

| Key-stage Curriculum Outcomes   | Specific Curriculum Outcomes  | 4 | 5 | 6                |
|---|---|---|---|------------------|
| * <i>use various clues to recognize and identify words, for example, words in the same family, prefixes, suffixes, cognates, and loanwords.</i>   | - synonyms<br>- classification activities   |   |   | ○<br>○           |
| * <i>use textual clues to anticipate and understand a text, for example, pictures, graphic representations, page layout, listening to key words, and context.</i>   | - associate pictures with written text<br>- use a map with a legend<br>- use a human graphic organizer to represent information<br>- use titles and sub-titles of a document                  |   |   | ○<br>○<br>○<br>○ |
| * <i>create connections between their prior knowledge and the text being studied.</i>   | - use the knowledge of her/his mother tongue to guess the new French words  |   |   | ○                |
| * <i>recognize the importance of their role in the learning process and their responsibilities toward others, for example by, cooperation, interaction, reflecting on what is being taught, risk taking, etc.</i> | - work in cooperative groups, each person having a role<br>- appreciate the advantages of cooperative activities<br>- recognize the importance of using a checklist while preparing a project |   |   | ○<br>○<br>○      |
| * <i>use a variety of tools, for example, dictionaries and technology, to create texts.</i>   | - use a French/English dictionary<br>- use pictures or illustrations to help others understand her/his message in a presentation  |   |   | ○<br>○           |
| * <i>produce an oral or written text by following a production model, for example, the writing process.</i>   | - create a magazine<br>- write a classified ad<br>- create a song (jingle)  |   |   | ○<br>○<br>○      |

- - introduced                      ➔ - reinforced  
 ■ - not taught explicitly in the authorized units  
 ➡ - not reinforced explicitly in the authorized units

## CULTURE - Grade 4

On the basis of their experiences in the Core French curriculum, students should be able to demonstrate an appreciation and understanding of francophone cultures, while comparing them with their own culture, as well as an appreciation and understanding of Canada's multicultural reality.

| Key-stage curriculum outcomes  | Specific curriculum outcomes  | 4   | 5  | 6  |
|--|---|---|--|--|
| The student should be able to:   | The student should be able to:  |   |  |  |
| * <i>identify and locate certain francophone communities locally, provincially, nationally and internationally</i> | - realize that French schools exist in our province and elsewhere<br>- recognize the presence of French around us | <input checked="" type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/> |
| * <i>identify several contemporary francophone personalities</i>   | - Céline Dion, Gilles Villeneuve  | <input type="checkbox"/>  |  |  |
| * <i>demonstrate an awareness of Canada's cultural mosaic</i>  | - demonstrate a respect towards other cultures  | <input checked="" type="checkbox"/>                             | <input checked="" type="checkbox"/>  | <input checked="" type="checkbox"/>  |
| * <i>demonstrate knowledge of authentic texts</i>  | - sing songs and nursery rhymes in French   | <input type="checkbox"/>  | <input checked="" type="checkbox"/>  | <input checked="" type="checkbox"/>  |

## CULTURE - Grade 5

| Key-stage curriculum outcomes   | Specific curriculum outcomes  | 4 | 5  | 6  |
|---|---|---|--|--|
| The student should be able to:  | The student should be able to:  |   |  |  |
| * <i>identify and locate certain francophone communities locally, provincially, nationally and internationally.</i> | - Évangéline<br>- Québec City, Montréal<br>- Paris  |   | <input type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/>       | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/>  |
| * <i>identify and describe certain realities of francophone cultures.</i>   | - French family names<br>- The Acadian flag and the significance of its colours   |   | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>   | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/>   |
| * <i>name several similarities and differences between their culture and francophone cultures.</i>                  | - money \$1.00 → 1,00 \$<br>- foods served in a café<br>- flags( Québec, Acadian, France)<br>- 24 hour time   |   | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/> |
| * <i>identify several contemporary francophone personalities.</i>   | - Évangéline et Gabriel (fictional)<br>- French-Canadian singers: Mario Brassard, Roch Voisine, Barachois, Acadilac<br>- famous magicians: Jean Eugène, Robert-Houdin, Alain Choquette<br>- famous athletes |   | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/><br><input checked="" type="checkbox"/> |
| * <i>demonstrate an awareness of Canada's cultural mosaic.</i>  | - games from different ethnic groups<br>- collections across Canada<br>- ethnic artists and artisans  |   | <input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                             |  |
| * <i>identify signs of bilingualism in our society.</i>   | - recognize the presence of French around us (French schools, bilingual packaging, French Week, French channels on the TV)  |   | <input checked="" type="checkbox"/>  | <input checked="" type="checkbox"/>  |

○ - introduce → - reinforced  - not taught explicitly in the authorized units ➡ not reinforced explicitly in the authorized units

## CULTURE - Grade 6

| Key-stage curriculum outcomes   | Specific curriculum outcomes   | 4 | 5 | 6                     |
|---|--|---|---|-----------------------|
| <b>The student should be able to:</b>   | <b>The student should be able to:</b>  |   |   |                       |
| * <i>identify and locate certain francophone communities locally, provincially, nationally and internationally.</i> | - La Louisiane, La Martinique<br>- Saint Boniface, Montréal, Chéticamp<br>- Bruxelles  |   |   | ○<br>○<br>○           |
| * <i>identify and describe certain realities of francophone cultures.</i>   | - computer programs and Web sites in French<br>- comic strips: <i>Tintin</i> , <i>Astérix</i><br>- Am Stram Gram<br>- traditional songs (Alouette, Madeleine et son pied mariton)<br>- legends |   |   | ○<br>○<br>○<br>○<br>○ |
| * <i>name several similarities and differences between their culture and francophone cultures.</i>                  | - similar environmental problems in Quebec<br>- advertisements   |   |   | ○<br>○                |
| * <i>demonstrate knowledge of authentic texts.</i>  | - name a few French magazines<br>- read some articles in authentic French magazines  |   |   | ○<br>○                |

- - introduced                      ➔ - reinforced  
 ■ - not taught explicitly in the authorized units  
 ➔➔ - not reinforced explicitly in the authorized units

## LANGUAGE Grade 4

On the basis of their experiences in the Core French curriculum, students should be able to recognize and use in context elements of the linguistic code, orally and in writing, to facilitate their communication in French.

| Key-stage curriculum outcomes  | Specific curriculum outcomes   | 4 | 5 | 6 |
|--|--|---|---|---|
| The student should be able to:   | The student should be able to:   |   |   |   |
| * <i>recognize the linguistic elements relating to areas of experience and to their communication needs.</i> | - understand, orally and in writing, the vocabulary related to the themes  | ○ | → | → |
|  | - understand verbs used in the imperative associated with classroom routines<br>(For example: regardez, écoutez, ouvrez, cochez, encerclez etc.) | ○ | → | ● |
|  | - interrogative words (Qui? Où? Combien? Quel?)  | ○ | → | ● |
| • <i>use the linguistic elements relating areas of experience and to their communication needs.</i>          | - use, orally and in writing, core vocabulary associated with the themes   | ○ | → | → |
|  | * <i>Use the elements in a context</i>   |   |   |   |
|  | - Pronouns : Je, tu, il, elle, on  | ○ | → | ● |
|  | - Articles : un, une, des, le, la  | ○ | → | ● |
|  | - Plurals : "s" à la fin d'un mot au pluriel   | ○ | → | ● |
|  | "x" à la fin d'un mot  | ○ | → | ● |
|  | - Possessive pronouns: mon, ma (avec les membres de la famille)  | ○ | → | → |
|  | - Adjective agreement: "e" signifie féminin  | ○ | → | → |
|  | - Imperative - directions (Marchez)  | ○ | → | → |
|  | -advice (Portez, Ne restez pas)  | ○ | → | → |
|  | * <i>Use some memorized structures:</i>  | ○ | → | → |
|  | - Je m'appelle...  | ○ | ● | ● |
|  | - C'est _____  | ○ | ● | ● |
|  | - J'ai _____ ans   | ○ | → | ● |
|  | - Il y a _____   | ○ | → | ● |
|  | - Ça va _____  | ○ | ● | ● |
|  | - Je (Tu, On) aime _____   | ○ | → | ● |
|  | - Il (Elle, On) est _____  | ○ | → | ● |
|  | - Je (Tu) préfère _____  | ○ | → | ● |
|  | - Il fait _____ (temps)  | ○ | → | ● |
|  | - Je porte/tu portes _____   | ○ | → | ● |
|  | <i>Reply to some questions:</i>  |   |   |   |
|  | Comment t'appelles-tu?   | ○ | → | ● |
|  | Comment s'appelle _____?   | ○ | → | ● |
|  | Comment ça va?   | ○ | → | ● |
|  | Qu'est-ce que c'est?   | ○ | → | ● |
|  | Quel âge as-tu?  | ○ | → | ● |
|  | À quelle date est ton anniversaire?  | ○ | → | ● |
|  | Quelle est la date aujourd'hui? À quelle date est _____?   | ○ | → | ● |
|  | Combien de personnes est-ce qu'il y a <u>dans ta famille</u> ?   | ○ | → | ● |
| Est-ce que tu aimes <u>regarder les films</u> ?  | ○  | → | ● |   |
| Est-ce que tu as _____?  | ○  | → | ● |   |
| Quel est <u>ton animal préféré</u> ?   | ○  | → | ● |   |
| De quelle couleur est _____?   | ○  | → | ● |   |
| Quel temps fait-il?  | ○  | → | → |   |
| Quelle est la température?   | ○  | → | ● |   |
| C'est quelle saison?   | ○  | → | → |   |
| Qu'est-ce que tu portes quand il fait _____?   | ○  | → | → |   |

○ =introduced

→ = reinforced

● =mastered



## LANGUAGE Grade 6

| Key-stage curriculum outcomes  | Specific curriculum outcomes  | 4 | 5 | 6   |
|--|---|---|---|---|
| The student should be able to:   | The student should be able to:  |   |   |   |
| * <i>recognize the linguistic elements relating to areas of experience and to their communication needs.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- understand, orally and in writing, the vocabulary related to the themes</li> <li>- Est-ce qu'il y a _____ ?</li> <li>- Il/Elle a + partie du corps + de + _____</li> </ul>   |   |   | <input type="radio"/><br><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/>   |
| * <i>use the linguistic elements relating areas of experience and to their communication needs.</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- use, orally and in writing, core vocabulary associate with the themes</li> <li>* <i>Use the elements in a context:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- question words: Où?, Pourquoi?, Qui?, Quoi?, Quels___?, Quelles ___?</li> <li>- adverbs        quelquesfois, souvent, toujours<br/>                         lente → lentement</li> <li>- verbs    il/elle <u>utilise</u> (aide, assiste)<br/>                 Ils/elles <u>utilisent</u><br/><br/>                 Je/tu veux + inf.        Il/elle veut<br/>                 Ils/elles veulent</li> <li><br/>                 Je/tu peux + inf.        Il/elle/on peut</li> <li>                 Ils/elles peuvent        nous pouvons</li> <li><br/>   vous pouvez</li> </ul> </li> <li>Imperative: conseils - Attendons!<br/>faire du mal à la, à l', aux</li> <li>* <i>Use the memorized structures:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tu as _____? (intonation)</li> <li>As-tu _____? (inversion)</li> <li>Il faut + _____.</li> <li>Il est nécessaire de _____.</li> </ul> </li> <li>* <i>Reply to some questions:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quelle langues parles-tu?</li> <li>Quelle est ton adresse électronique?</li> <li>Quel est ton passe-temps préféré?</li> <li>Où habites-tu?</li> </ul> </li> </ul> |   |   | <input type="radio"/><br><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/><br><input type="radio"/> |

○ - introduced

■ - not introduced explicitly in an authorized module



---

---

### 3.3.4 Suggested Final Projects for each Field of Experience<sup>9</sup>

---

---

This section contains a list of suggested final projects by theme which respect the principles of a communicative-experiential approach to second language teaching and which are deemed appropriate for use with elementary Core French students. This list is by no means finite. The choice of a project will depend largely on the interests of the teacher and students as well as the availability of suitable resources. Since it is often the choice of the final project that determines the level of difficulty of the theme, there is potential for themes to be 'recycled' at a different grade level through the selection of a different project.

The learning materials authorized by the Province for use with the elementary Core French program will offer units which lead to the completion of at least one of the listed projects per theme.

---

#### Suggested Final Projects

### L'ÉCOLE

The learner should be able to:

- ▶ participate in a board game using vocabulary from the school;
- ▶ prepare an information booklet about his or her school;
- ▶ draw the school of his or her dreams and present it to the class;
- ▶ create a videotape recording about their school and exchange it with another school.

### LA FAMILLE

The learner should be able to:

- ▶ present his or her family using a family tree, a photo album or a video;
- ▶ present a cherished member of his or her family using a poster.

---

<sup>9</sup>

Adapted from The National Core French Study: A model for implementation, P.R. Working Group, CASLT, 1994.

## **L'ALIMENTATION**

The learner should be able to:

- ▶ organize, manage and use a restaurant in the classroom (snacks, party...);
- ▶ prepare a dish: for example a pizza, a dessert, a sandwich, a nutritious lunch;
- ▶ prepare a snack for invited guests;
- ▶ plan and prepare a class picnic;
- ▶ prepare a menu for a special event (sporting activity, cultural activity);
- ▶ prepare a brochure advertising fast-food restaurants.

## **LES SPORTS**

The learner should be able to:

- ▶ participate in a board game using sports vocabulary;
- ▶ interview a student who is involved in sports;
- ▶ create a poster featuring a sport;
- ▶ conduct a survey on favorite sports of classmates and graph and present results;
- ▶ present a sport in which one participates.

## **LES PASSE-TEMPS ET LES LOISIRS**

The learner should be able to:

- ▶ organize a leisure activities fair;
- ▶ conduct a survey on the favorite leisure activities of classmates and present the results;
- ▶ present his or her favorite past-time to the class;
- ▶ interview another student about favorite leisure activities.

### **LES ANIMAUX**

The learner should be able to:

- ▶ create a logo for an animal with a poster and a song;
- ▶ create an exhibition of stuffed animals for younger students;
- ▶ participate in a pet photo contest;
- ▶ construct an animal puppet or mask and present it to the class;
- ▶ create a book-cassette on animals;
- ▶ create and present a bizarre animal;
- ▶ prepare a poster, video or radio segment on an endangered animal;
- ▶ “interview” an endangered animal;
- ▶ prepare an information file on animals found in P.E.I. to be placed in an interest centre in the classroom.

### **NOTRE COMMUNAUTÉ, NOTRE PROVINCE ET NOTRE PAYS**

The learner should be able to:

- ▶ prepare an information brochure to outline services available in the region;
- ▶ prepare and share a Trivia Game about the region;
- ▶ prepare a brochure for tourists enticing them to visit our province;
- ▶ present one or several regions of one’s province or country;
- ▶ present the Francophone regions of one’s province.

### **LES AMI(E)S**

The learner should be able to:

- ▶ prepare a personal description to find a pen-pal;
- ▶ prepare a friendship cube.

### **RELATIONSHIPS WITH OTHERS**

The learner should be able to:

- ▶ create and present a role play;
- ▶ prepare a poster with advice on how to resolve a conflict.

### **MEDIA AND TECHNOLOGY**

The learner should be able to:

- ▶ produce a magazine that reflects the technology used at the school
- ▶ create an advertisement for a favorite movie or T.V. show;
- ▶ prepare a list and description of good T.V. shows or films for children;
- ▶ analyse and present one's own T.V. habits and compare this with the amount of time spent on other activities (ex. homework, chores, video games etc.);
- ▶ conduct a survey to determine the favorite T.V. shows of classmates and present the results.

### **LA NATURE**

The learner should be able to:

- ▶ write and present a publicity song;
- ▶ create a poster on a season;
- ▶ draw and describe his or her immediate environment;
- ▶ do a scientific experiment;
- ▶ prepare a poster on nature;
- ▶ present a collection of items from the environment (ex. leaves, seashells, potatoes, etc.).

## **LA SANTÉ ET LES SENTIMENTS**

The learner should be able to:

- ▶ keep a daily journal/diary;
- ▶ present skits which demonstrate different feelings/emotions;
- ▶ simulate a telephone conversation with a friend who is sick.

### 3.4 METHODOLOGY: Principles & Strategies

#### 3.4.1 Setting the stage for using multi-dimensional curriculum

Experienced teachers are very cognizant of the fact that a good beginning to the school year is truly critical to its long term success. It is during these first few days and weeks that much attention must be paid to setting routines and expectations, to building group rapport, to establishing classroom climate and to ensuring students experience success. In the Core French classroom, it is also during this period that the teacher can begin to prepare students in a number of ways for their second language learning experience within a multi-dimensional curriculum.

During this introductory time period, it is recommended that teachers provide numerous opportunities for students to recall and use the French they have previously learned. In Grade 4, given that for the majority this will be their first formal experience with the learning of French, the teacher may want to proceed by asking students if they already know any French words. It is often amazing to see how many words they have actually acquired simply through exposure. Write all of the words brainstormed by the children and display them in the classroom. Have individuals explain the words they know to their classmates. Over the next few days, words as they are learned can be added to the chart. In Grades 5 and 6, the approach will be slightly different as our goal is to assess, reinforce and recycle language and content from previous grade levels. Ask students to list the themes they remember doing the previous year and each day provide them with an opportunity to use their language in the context of one of the themes. Questioning, review games such as Jeopardy or Family Feud and singing songs previously learned are all ways to reinforce language. This is also a perfect opportunity to teach or review and post the classroom survival expressions. Regardless of the strategies used, it is the constant positive reinforcement and encouragement from the teacher that will serve to enhance student confidence and help make a smooth transition into new learning experiences.

A second key goal during this preparatory stage is to expose students to the language as much as possible and to establish French as the language of the classroom. The desired outcome is for students to “accept” that you will be speaking French and to develop basic comprehension strategies. A two-fold approach to this is possible. First of all, establish an extended length of time (10-15 minutes) where you speak only in French. Some activities which are appropriate here are talking about yourself (your family, your interests, your summer vacation, etc.), reading a story to the class, or playing a teacher-led game. The key to ensuring comprehension is to provide multiple clues such as visuals, props, mime, cognates, simplified language and written key words. The other side of this approach is to take the time both prior to and following the “French only” time to discuss this in English with your students. Explain the value of learning a second language as well as the importance of learning French in French. Help them discover how they can follow along.

## Setting the stage for multi-dimensional curriculum

Talk about strategies they might use. Build their comfort level so that your use of French begins to become a natural part of Core French class.

A third goal of this introductory period is to establish routines in French. Greet the students in French, practise using the “calendrier”, “les nouvelles” or questions and answers - whichever you plan to use each day. You will also want to familiarize the students with the classroom itself - where the resources are kept, how they will be distributed and collected, your attention getters (counting 1-5, turning off the lights, etc.) as well as your expectations of them. It is important that students understand the parameters within which they will work.

Finally, it is recommended that the teacher also use this time to teach or review group work strategies. Establish a seating plan and have students actually practise moving into different groupings. Review the rules for working together and practise this as well, using simple group tasks based on previously learned content.

The length of this introductory period will certainly vary from teacher to teacher and from class to class, however, its importance should not be underestimated in preparing students for a positive second language experience.



### 3.4.2 Structure of the teaching units

---

---

Each teaching unit within a multi-dimensional curriculum is structured in the same manner and consequently facilitates the integration of the four syllabi of multi-dimensional curriculum. A field of experience is chosen based on the interests and experiences of the learner and the focus is then narrowed to content around which the learner already has some experience and knowledge in his/her mother tongue. An educational project is determined for the end of the unit and always involves students creating a project, whether written, oral or both. It is important that the project chosen be flexible enough so that it can be attained in a number of ways according to the ability levels, interests, and proficiency levels of the learners. It is this educational project set in the context of a field of experience which determines the parameters for all teaching, learning and evaluation activities during the unit.

When teaching a multi-dimensional unit or module, the starting point is always centered on the learner. At the elementary level, teachers will often begin by sharing some of their own personal experiences with the topic in order to serve as a model for students. Next, the teacher will invite students to share their knowledge about the topic, both in terms of language and content. In Grades 4-6, this will often take the form of questions and answers. In the process, students become interested in the topic and motivated to learn more about it. The first step therefore serves to personalize the subject matter and to facilitate sharing of knowledge and experiences among class members.

The second step in teaching a module is to propose the end of the unit project to the students. At the elementary level, it is strongly recommended that a concrete example of a project be shown. This sample project may be one prepared by the teacher or examples of other students' work from previous years. Being able to actually see a tangible example is important for children at this age level and can also serve to motivate students to produce quality work, of which they can be proud. In addition, the visual support will assist students to better comprehend what is being explained and thus enables the teacher to successfully offer the explanation in French.

Following the explanation of the project, the teacher lists in the form of steps the major learning activities with which students will be involved during the course of the unit in order to acquire the knowledge and skills needed to complete the project. It is strongly recommended that these steps be posted in the classroom and referred to throughout the unit to give students a sense of achievement and to help them recognize their progress towards the final project. This marks the end of the *Preparation Stage* of the learning process.



**Structure of the teaching units**

---

Over the next 3-4 week period, students are involved in a variety of tasks and activities, including language activities, which will enable them to develop the necessary knowledge and French skills to complete the project and at the same time contribute to their general education. This phase of the unit is the main one and can be referred to as the **Activity Stage**. It is here that the communicative/experiential, language, cultural and general language dimensions of the curriculum are integrated. Students are active learners throughout this phase with group work and cooperative learning being very much a part of the learning process. This stage ends with the actual preparation of the projects and their presentation to the class.

The final phase of the unit, referred to as the **Post-Activity Stage**, involves having students step back and reflect upon their experience of doing the unit. Teachers assist students in identifying what new knowledge they gained from the experience, what language they acquired and what learning strategies they used. At the elementary grades, some of this stage may well have to take place in English to ensure meaningful reflection. However, simple self-evaluation forms in French can be used effectively and will be discussed in depth in a later section. The importance of this phase must be emphasized for it is here that students can make connections and develop insights into learning and thus become better second language learners.

This 3 step learning process, **Preparation stage, Activity stage, Post-Activity Stage**, inherent in the organization of multi-dimensional units and summarized in the table below, will resurface on many occasions in this document as the basic suggested pedagogy for the program which can be applied to individual lessons and activities as well.

**The Learning Process**

| <b>Preparation Stage</b>  | <b>Activity Stage</b>  | <b>Post-Activity Stage</b>  |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentation of topic and sharing of experiences</li> <li>2. Explanation of final project</li> <li>3. Overview of major activities in the unit</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Completion of tasks and activities determined by needs of students</li> <li>2. Preparation and presentation of projects by students</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflection on learning</li> <li>2. Self-evaluation</li> </ol> |

### 3.4.3 The Preparation Stage: Introduction of a multi-dimensional teaching unit

---

As you will recall from the previous section on the structure of multidimensional teaching units, the introduction or preparation stage of each unit has three distinct components. First of all, there is the personalization aspect where teachers and students express their knowledge and experiences with the theme in question. Secondly, there is the presentation and explanation of the final project to the students and thirdly, a brief overview of the unit is provided to the class. The following represents suggested strategies for teachers to use during these three components of the Preparation Stage.

#### **Personalization of the theme / Sharing experiences:**

A good starting point for any theme is the experiences of the teacher in relation to the subject matter. Serving as a language model for students and keeping in mind the objectives of the unit, the teacher provides a simple description or narration of his/her experiences. This model will most often be an oral one reinforced by visual cues. In a Grade 4 class, for example, during a theme on Food, the teacher may present a variety of food items using pictures and expressing his/her likes and dislikes through *J'aime \_\_\_\_\_ / Je n'aime pas \_\_\_\_\_* accompanied by appropriate facial expressions. His or her tastes in restaurants or opinions on a sample menu could also be expressed in a similar fashion. Later in the elementary program, in a theme on Friends, for example, the teacher might bring along a picture of his/her best friend and describe him/her physically as well as in terms of their qualities and common interests. Many teachers also find it useful to provide a written summary of what they are saying on an overhead, chart paper or on the blackboard so as to provide a linguistic model for students to use when sharing their own experiences.

Next, to ensure that students' prior knowledge and experiences provide the entry point for further exploration of the theme, the students should be invited to share their experiences. While the reference to "sharing experiences" may appear far too complex for the language level of the elementary students, this is not the case. Rather, it is up to the teacher to formulate appropriate questions to elicit student response in French. At the early stages of language learning, closed questions requiring only a oui/non or one word answer are to be used. In the Food unit, for example, students' likes and dislikes can easily be elicited through individual questions such as "*Marc, est-ce que tu aimes la pizza?*" "*Paul, est-ce que tu préfères les hot dogs ou les hamburgers?*" Such questioning can lead to a survey type activity, including questionnaires, and a class summary re favourite foods could be established. The use of as many cognates (mots-amis) as possible during this stage is recommended to facilitate comprehension.

Another popular strategy for having students share knowledge and experiences with a given topic is **Brainstorming**. This is most successfully done at first as a whole class activity led by the teacher. It represents an effective way of generating vocabulary and ideas related to a theme with which students have some experience. The teacher places an appropriate word or question on large chart paper and through “brainstorming” the class builds the chart. In the elementary grades, this technique works extremely well for the themes which have vocabulary made up of cognates such as Sports. With other themes, students can be asked to mime their words or ideas or even to draw them with the teacher supplying the appropriate French word. Another variation on this approach is to have students select words related to a theme based on a comprehensive list of words containing intruders. Once students are familiar with the brainstorming technique, it can be carried out in small groups using dictionaries, drawings and peer assistance to build the theme chart.

### **Presenting the Final Project:**

During this phase of the introduction to the unit, the teacher’s goal is to motivate the students by showing them what they will be able to accomplish in French at the end of the unit of study. One of the most effective ways of doing this is to present a concrete example of a project made by the teacher or a student from a previous year. The example shown should be of a very high quality both visually and in terms of language. It is this concrete example which enables the teacher to present the project in French and to explain to the students what they will be working towards.

### **Presenting an overview of the Unit:**

If one of our goals is to help students become more responsible, autonomous learners, it is important that we provide them with a sense of the unit and the types of activities involved.

Two different strategies to achieve this are suggested. The first one is to list the learning steps for students in simplified, comprehensible language. Each step would represent a major activity in the unit: example - regarder des livres sur les animaux, chanter des chansons, classifier les animaux selon leur habitat, etc... It is suggested that after explaining the steps, the teacher post them in the classroom and refer back to them upon the completion of each step.

A second strategy would be to present the unit to the students in the form of a thematic webbing diagram. At the centre of the diagram is the name of the field of experience while the different activities can be represented, labelled and placed around the centre. Such thematic webs allow for a great deal of creativity on the part of the teacher and result in a very visually appealing display for the students.

In an attempt to foster in students an ownership for their own learning, teachers are also encouraged during this stage to ask students for input as to the types of activities they might like to do during this theme and to incorporate their suggestions wherever possible.

### 3.4.4 The Activity Stage - The Core of the Unit

---

---

#### Introduction

The types of learning activities and the various instructional strategies suggested for use throughout each experiential unit will undoubtedly have quite a familiar ring to teachers as they stem from the general methodology recommended for use across all subject areas at the elementary level. There is no question that today's classrooms are committed to offering a learner-focussed education experience, to promoting personal involvement, to helping students become reflective, autonomous learners, to encouraging communication and interaction, to recognizing diversity of learners and to establishing a climate conducive to learning. It is within these parameters that teachers make decisions every day about "how to teach" a particular lesson. With these parameters clearly guiding us, the purpose of this section is to focus on various topics relating to the second language classroom and ways of dealing with them within the framework of a communicative-experiential approach. The following topics will be addressed:

- Teaching the Four Skills
- Integration of the Linguistic code
- Correction of errors
- Cooperative Small Group Learning
- Songs & rhymes
- Games
- Preparation and presentation of final projects

## Teaching the Four Skills

---

Within a communicative-experiential approach, the teacher strives to engage students in meaningful learning experiences so as to facilitate the development of comprehension (listening & reading) and production (speaking & writing) skills. While the methodology suggested for each of these skills is treated separately below, it is important to recognize that within the classroom, as in real life, these skills represent an integrated whole. At various times, one or another of the skills may receive more attention than others as is the case with listening in the early stages, but the total instructional program should include holistic learning activities which reflect all four skills.

### The Receptive or Comprehension Skills

Under the umbrella of receptive<sup>10</sup> skills, one finds oral comprehension (listening) and written comprehension (reading). In both instances, students are receiving language input. Within a communicative / experiential approach, it is critical to keep in mind that the primary purpose for **receiving** language is to obtain meaning from it. This emphasis on comprehension for meaning differs dramatically from traditional approaches where listening and reading passages were highly structured and controlled and designed primarily to reinforce vocabulary and structures.

### Minimal Requirements of the Four Skills; Percentages:

|                 |               |     |                         |     |
|-----------------|---------------|-----|-------------------------|-----|
| End of Grade 6: | comprehension | 75% | - oral comprehension    | 50% |
|                 | production    | 25% | - written comprehension | 20% |
|                 |               |     | - oral production       | 15% |
|                 |               |     | - written production    | 10% |

We now turn to a discussion of ideas for developing the oral comprehension skills within the context of authentic situations and documents.

### Oral Comprehension

The first authentic situation that readily lends itself to exploited by teachers to enhance students' oral comprehension skills is the *use of French by the teacher as the primary language of communication* in the classroom. Oral directions, verbal routines and explanations of predictable activities in French will all lead students to listen for meaning as they desire to participate in classroom activities. When provided with multiple cues including the use of visual aids, body language, intonation, and simplified language among others, students will quickly

---

<sup>10</sup> While the term "receptive" sometimes evokes an image of passivity, this is certainly not the case here for L2 learners need to be taught to actively pursue meaning.

develop strategies to decipher meaning and will also come to tolerate a certain degree of ambiguity. It is the development of these strategies that will enable students to successfully cope with other authentic listening situations.

A second opportunity which can be seized by teachers to develop students' oral comprehension skills is "*story-telling*". Whenever the teacher shares his or her personal experiences in relation to the theme, students at this age are naturally interested and eager to understand the gist of what is being shared. The onus here is on the teacher to modify his/her language so as to facilitate student comprehension. By making use of strategies such as cognates (words which are similar in English and French), repetition, simple structures, visuals, realia, body language etc and by checking often for understanding, story-telling times can become significant learning occasions for students. Invited guests who use similar strategies will also be very enriching to the program.

A third strategy closely related to story-telling and equally as effective is *reading to the students* via big books or children's storybooks. Stories which are repetitive in nature as well as predictable offer the best choice. (See Annex 1 for a suggested list). This strategy should be exploited to its fullest potential in the elementary Core French classroom.

Another popular strategy often used to develop students' oral comprehension skills is known as "**Total Physical Response**". This strategy involves the teacher giving a series of directions to which the students respond through actions or drawings. The game "Simon dit" is an example of this strategy as is asking students to create a picture according to certain specifications.

Finally, during all experiential units, a focussed attention on the development of oral comprehension skills is necessary through the *provision of planned activities using oral documents*. When choosing taped material for the elementary level student, it is important to respect the following criteria<sup>11</sup>:

- The oral document should focus on a topic familiar to the learner and be presented in an interesting way.
- It should be similar to oral texts that the learner has likely encountered in his/her native language.
- The content should be predictable and be focussed on concrete subjects.
- The length of the document should be fairly short.

---

<sup>11</sup> Adapted from National Core French Study, *C/E syllabus*, pp. 43-48

- Verbal support such as sound effects should be present whenever possible.
- The document should contain some degree of repetition and redundancy.
- The document should involve language presented at a relatively normal speed.

A number of commercially produced materials for Core French classrooms respect these characteristics and are quite suitable to our program. However, videos, songs, radio, T.V. segments and other oral authentic documents must also be selected and integrated into the program as well to ensure contact with the “real” French world.

When using oral documents to facilitate the development of oral comprehension skills, the recommended methodology is comprised of three phases: The Pre-Listening Phase, the Listening Phase and the Post-Listening Phase. Let us now turn our attention to each of these phases.

### **Pre-Listening Phase:**

As its name implies, this phase represents the time prior to listening to the document where the teacher prepares the student for the activity. The teacher begins by asking students simple pertinent questions related to the topic and/or situation found in the oral document. The purpose here is to spark interest in the listening activity and to have students think about their previous experiences with the topic. Next, the teacher should contextualize the oral document by providing background information to the students which will enhance their comprehension (ex. # of speakers, the subject, the purpose of the document, the medium, the situation, etc.). At this point, students can be guided to “anticipate” what they might hear and their suggestions should be recorded. Brainstorming or selecting items from prepared lists are simple and effective ways of eliciting student predictions. Having done this, students are now better prepared to listen to the document.

### **Listening Phase:**

It is during this phase that students will listen to the taped document at least twice or as many times as deemed necessary. Each time the students listen, they must be given a focus or a “reason” to listen in the form of a task. During the first listening, students could be asked to simply focus on the verification of their predictions made during the pre-listening phase and perhaps answer a couple of global comprehension questions. During the second and subsequent listenings the teacher provides a specific task or questions which guides students in listening for specific information. It is worthy of note that students are expected to understand only those portions of the text which are necessary to the completion of the assigned task. To facilitate student success, the teacher may choose to reduce the amount of information students are listening for in the second listening by assigning different tasks to different groups. In subsequent listenings, the class could then verify each group’s findings.

## Post-Listening Phase

This phase has as one of its main purposes to strengthen the learners' acquisitions. It is at this time that learners can discuss the types of strategies they used to comprehend the text and how they might apply those to new situations. This is most often a teacher-led activity through questioning. A second focus of this phase could be to reinforce previously learned linguistic elements which appear in the document. Finally, this phase provides an opportunity to use the oral document as a springboard into a speaking or writing activity related to the topic.

In summary, *the suggested methodology for developing oral comprehension skills* when using an oral document can be represented as follows:

### **Pre-Listening Phase:**

- Spark interest in the topic of the document by personalizing the subject
- Provide contextual information
- Lead students to anticipate the content of the document by focussing on their previous knowledge and experience.

### **Listening Phase:**

- Provide students with a "reason" to listen in the form of a task
- Vary the task with each listening
- Play the tape as often as necessary to ensure success
- Move from global comprehension tasks to more detailed comprehension tasks.

### **Post-Listening Phase:**

- Help students to reflect on and discuss oral comprehension strategies
- Reinforce linguistic elements where appropriate
- Use the document as impetus for a production activity where appropriate.



## **Listening for pleasure :**

While oral comprehension activities are designed specifically to help students develop strategies for comprehending the French they hear, it is important that elementary students also have the opportunity to listen to French simply for pleasure.

One way of exposing the students to the rhythm of the French language is to have French music playing as the students enter the class or during some classroom activities where it would serve to enhance the working atmosphere. A second possibility that lends itself to listening for pleasure is the use of a listening centre where the equipment is available. Taped recordings of French music, storybooks, rhymes etc. prove to be very popular among beginning French students. Lastly, a number of teachers have created tapes of songs or recorded storybooks on tape for students to take home on a rotation basis. Such opportunities for listening for pleasure will not only enhance the oral comprehension skills of children but will often serve as a strong motivational factor in second language learning.

## **Written Comprehension**

Within a communicative-experiential approach, the written language is viewed as another means of communication. It is considered to play a natural and important role in the development of a second language for a child.

The methodology for facilitating the development of the written comprehension (reading) skills is quite similar to that of oral comprehension skills. As with oral comprehension, written comprehension activities within a communicative-experiential approach emphasize the development of strategies which will enable learners to use their previous experiences to understand written materials in French. The learner is active and the primary purpose for reading is to extract meaning from the text.

Since background experience plays such an important role in reading for meaning, it is crucial that the teacher keep this experience in mind when selecting reading materials for the student. There are two types of reading materials available to the teacher: those which are often found in commercially published materials designed specifically for second language learners and authentic documents which are texts written in French by Francophones for Francophones (ex. newspapers, greeting cards, recipes, brochures, signs, posters, flyers, maps, catalogues, phone books, etc.). It is important that students be continually exposed to both types of documents throughout the elementary grades. When selecting a printed text for elementary students, it is important to respect the following criteria:

- the written document should focus on a topic familiar to the students and be age-appropriate;
- the document should be similar to written texts that the learner has likely encountered in his/her native language;
- the document should be fairly short and relatively simple in structure;
- the content should be predictable and be focussed on concrete subjects;
- visual support should be extensive;
- the document should contain a degree of repetition and redundancy.

When using written documents to facilitate the development of written comprehension skills, the recommended methodology is again comprised of three phases: The Pre-Reading Phase, the Reading Phase and the Post-Reading Phase. An in-depth discussion of each phase now follows.

### **Pre-Reading Phase**

The first step in preparing students to read a document is to stimulate their interest in the topic of the text by asking simple pertinent questions drawing on their experiences related to the topic. Next, the teacher should contextualize the document by providing background information to the students such as the type of document, its purpose, the author and the situation. Another effective means of providing the context for the students is to show a picture or illustration related to the text (ex. the cover of a storybook, a picture of the person about whom the story is written, etc.).

The contextualization activity should provide just enough information to allow learners to anticipate what will be read. Brainstorming or selecting items from a list are once again suggested as two effective techniques for eliciting ideas and predictions from students.

### **Reading Phase:**

During this phase, the text is to be read by the students at least twice and more often if necessary. The key in planning and preparing for this stage is for teachers to provide a purpose for reading. Students need a very precise focus, a “reason” to read which can be provided through meaningful tasks which reflect the intentions of the author. During the first reading, students will be most often asked to verify their predictions. During subsequent readings, there will be a progression from global comprehension activities to more detailed ones but at no time should the learner be expected to understand every word. Rather, they should be locating only information that is essential to the completion of the assigned tasks.

### **Post-Reading Phase:**

The primary purpose of this phase is to consolidate learning. It is at this time that learners can identify and discuss the types of strategies which aid comprehension such as mots-amis, using visuals, subtitles, etc. and which they will be able to apply to future situations. Students’ feelings about the text and their experience with it are also very useful reflections.

During this phase, a second focus might be to perform a more analytical study of the text to locate and reinforce language items previously learned. A third possible focus is to use this text to lead naturally into an oral or written production activity.

In summary, *the suggested methodology for developing written comprehension skills* when using an authentic document can be represented as follows:

### Pre-Reading Phase

- Spark interest in the topic by personalizing the subject
- Provide contextual information
- Lead students to anticipate the content of the document by focussing on their previous knowledge and experience.

### Reading Phase:

- Provide students with a purpose for reading in the form of a task
- Vary the task with each reading
- Move from global comprehension tasks to more detailed comprehension tasks.

### Post-Reading Phase:

- Help students to reflect and discuss written comprehension strategies
- Reinforce linguistic elements where appropriate
- Use the document as impetus for a production activity where appropriate.

### Reading for pleasure:

While written comprehension activities are designed specifically to help students develop strategies for extracting meaning from texts, it is important that elementary students be given the opportunity to naturally use their acquired strategies through reading for pleasure. Teachers are encouraged to build a resource centre in their Core French classroom which would contain a variety of written documents, magazines, and storybooks in French (See Annex 1). Students could then be encouraged to browse through these during down-time, borrow them for use during in-school silent sustained reading times or take them home overnight. Students should also be made aware of any French resources which are available for borrowing from the school or public library. It is through such individual interactions with print that students can truly use their French to do what so many of them love to do - read.

## **The Production Skills**

A reference to language production skills encompasses both speaking (oral production) and writing (written production). Due to the complex nature of using a language for the purpose of communicating messages, production skills progress at a much slower rate than does the ability to comprehend. A common frustration for beginning Core French students is that the ideas they wish to express far surpass their linguistic capabilities. As a result, we as teachers, need to encourage elementary students to often supplement their expression of meaning through representation.

“Conveying meaning through Art, Music and Drama frees students from their linguistic limitations and permits them to represent and express the full extent of their learning in all its complexity.” (Mas et al, 1994)

Within a communicative-experiential approach, speaking and writing should both be developed in activities that have the same characteristics as real communication. The activities we offer to students must be task-based, meaningful to them, contextualized and reflect their life experiences.

Let us now turn to a more in-depth study of each of these two production skills.

### **Oral Production**

“Students begin to speak French when they have acquired sufficient language through exposure to a rich and varied language environment - and when they have something to say.” (Curtain & Pesola, 1988)

Through constant exposure to meaningful, rich language activities throughout the second language program, students will come to experiment with the language and develop confidence in using French. Like first language learners, students will require many opportunities to listen to good language models before attempting to speak. Once they feel comfortable, they will be eager to begin to use isolated vocabulary items they have acquired to communicate with the teacher. They will begin by using strategies such as starting a sentence in French and finishing it in English until finally they are able to produce a complete French utterance suited to their intentions. As this ability emerges, teachers need to provide constant, positive feedback for all attempts so as to acknowledge and enhance the students’ desire and motivation to use the second language.

## **Classroom Survival Expressions**

At the beginning of the year, teachers will often want to provide children with a number of basic expressions often referred to as “**classroom survival expressions**” that will enable them to interact within the classroom even when previous exposure to the language has been limited. Phrases requesting permission (Est-ce que je peux.....?), requests for clarification (quelle page, je ne comprends pas, répétez, s.v.p....), words of encouragement (bravo, bonne idée...) as well as socializing vocabulary ( Je m’excuse, merci, s’il-vous-plaît...), all need to be taught directly. If we wish our students to use French as the language of the classroom, time will need to be devoted to each of these categories. Classroom survival expressions are best introduced a few at a time and as each one is taught, the ideal would be to place it on the wall with an accompanying visual for easy student reference. Some teachers have found it very useful to have the students themselves create the visuals for the different expressions. Others have had students create “survival” booklets which they keep on their desk at all times.

Once the students have been exposed to the expressions, the key to ensuring their use is practice. During warm-up periods, teachers can provide students with situations to elicit appropriate expressions. For example, “mon crayon est cassé” to which students reply “Est-ce que je peux tailler mon crayon?”. Of course, once the expression has been learned, teachers will need to insist on its use whenever the occasion arises naturally during class since we must recognize that it is often through such classroom expressions that first attempts at authentic communication in French are manifested. A system of recognition to encourage students to use these classroom expressions may also be helpful here.

## **Rich language activities**

One of the most important opportunities in the classroom for the development of the oral production or speaking skills is through **teacher-student interactions**<sup>12</sup>. It is natural in a second language classroom that teacher-student interactions come often in the form of questions, answers and reactions to these answers. The *questioning techniques* therefore chosen by the teacher can greatly influence the richness of the learning experience for the students. Researchers make a distinction between two types of questions : “Display questions” and “Reference questions”. Display questions are those to which the teacher already knows the answer such as Qu’est-ce que c’est; Quelle est la date aujourd’hui; Combien de jours y a-t-il dans le mois de septembre; etc. while reference questions are those to which the teacher does not know the answer such as Quelle est ton émission préférée; Qui joue au soccer; Combien de

---

<sup>12</sup>

Adapted from Tremblay, R. Plan de perfectionnement en français langue seconde, Interaction : Enseignant-e/Élèves, CEC, 1991

personnes y a-t-il dans ta famille etc. Display questions do *not* represent a form of authentic communication; they do however, allow the teacher to evaluate the students' knowledge of French. On the other hand, reference questions lend themselves to more authentic communication since, by their very nature they refer to the experiences, interests and needs of the students. As such, the answers provided by the students can lead to further questioning thereby allowing students to provide more elaborated responses. For example, the question "Quelle est ton émission préférée?" which elicits an answer of "The Simpsons" can then be followed up with "Pourquoi? Qui est ton personnage favori? Quel soir est-ce que ça joue? etc., thus creating a true exchange of information in French. At the elementary level, it is normal that the teacher will carry the burden of the conversation but closed questions such as these can be replaced with more open-ended questions as the students progress in the language. Another advantage of reference questions is that the focus is on the transmission of a message rather than on the production of linguistically correct responses.

While both types of questions are likely to occur in all classrooms, researchers (Long and Sato, 1983) have found that teachers tend to use 80% display questions as compared to 20% reference questions. Within the parameters of **this** program, teachers will still want to use display questions to check student progress but are strongly encouraged to reflect on their questioning techniques to ensure that a large percentage of their questions fall into the category of reference questions which are better suited to a communicative-experiential classroom.

In addition to interacting with students through questioning, another opportunity to develop the oral production skills of our students lies in the *types of activities chosen for use with the entire class*. Teachers are encouraged to design activities from which they can step back and allow students to spontaneously use the language they have learned. One common strategy here is to provide students with a stimulus that will evoke the production of oral language. An example of this is to display a picture and to ask students to come up with as many words and phrases in French as they can to describe the visual. The stimulus could also come in the form of a communicative situation described to the students with the students then improvising role-plays. The popular "Hot Seat" strategy where one student goes to the front of the class and the other students ask questions would also be an example of a whole class activity that readily lends itself to developing spontaneous language use. The use of puppets has also proven very effective in this area especially at the Grade 4 level where students eagerly produce conversations in front of the class using the puppets. The range of whole-class activities appropriate to the development of the oral production skills is obviously great and a wide variety should be chosen at each grade level.

**Student presentations** in class represent yet another rich opportunity for students to develop and use their oral production skills. The project-oriented approach of **this** elementary Core French program provides a perfect context for student presentations as they are able to share their ideas and newly developed skills within a context that is significant to them. At the elementary level, the most common type of presentation will likely be a fully planned one. In some cases, students will be reading from a text they have prepared. In other cases, students will have memorized dialogue or text they have written and will therefore perform in front of the class without a text. However, to begin to develop their ability for spontaneous language use, which is the ultimate goal of any second language program, a question period should follow the presentation to allow them to attempt to use their French spontaneously within this very familiar topic area.

A third opportunity for the development of oral production or speaking skills is through **student-student interactions**. Given the fairly large student-teacher ratio found in most elementary classrooms, it is imperative to find ways to increase the amount of time individuals have to practise and use their oral French skills. Pair and small group work is one of the most effective means of increasing oral participation within the limitations of the classroom. In addition to providing all students with maximum opportunities to use language in meaningful situations, pair and small group work also offers students a smaller, safer environment where risk-taking can be encouraged. Activities designed for small groups under the umbrella of cooperative small group learning are perhaps among the most effective strategies teachers can use to develop the oral production skills of their students. (For further info on this topic, see pp. 72-76 of this guide. Also, refer to *A Core French Teacher's Guide to Cooperative Learning*, Desrosiers, 1995 available through the Department.)



## **Written Production**

The primary aim of writing in a communicative/experiential classroom is to convey meaning, however, this must be appropriately balanced with linguistic accuracy. The types of writing with which Grades 4-6 Core French students should be involved extend from simple copying activities to the formulation of expressions and simple sentences to the individual production of short texts within the fields of experience of the program. The term “short text” is general in nature but covers a wide variety of possibilities for writing which can be exploited throughout the elementary grades. Some examples include:

- \* writing a descriptive paragraph to accompany a photo or illustration
- \* writing a greeting card
- \* creating a new verse for a song
- \* creating a collage and labelling it
- \* creating a poster or an ad
- \* creating patterned storybooks
- \* writing an invitation
- \* writing a personal letter to a pen-pal
- \* compiling information booklets
- \* writing a class letter to share with another class
- \* creating a brochure
- \* writing and performing short dialogues

The majority of these short texts will likely be produced under the umbrella of the final projects for the various units. In that situation, the suggested methodology is that of Process Writing.

## **Process Writing**

Process writing, so prominent in elementary whole language classrooms, should be encouraged in the second language as well so as to take full advantage of skills and strategies that learners have already acquired in English. Process writing is based on the principle that children learn to write by writing and recognizes that writing is about the expression of meaning intended for a particular audience.

The use of process writing in the elementary Core French classroom is perhaps most appropriate during the realization of the final project when it involves written production. The writing process involves a series of five basic steps as follows:

### **1. Pre-Writing Step:**

This step essentially represents an initial planning stage and is critical with beginning Core French students. It is a whole-class activity where the teacher presents the activity and provides a model of the finished product in an attempt to spark excitement about the writing activity. Students are often asked, through brainstorming, to reflect upon the task, to share ideas, and to build together a bank of words and phrases which they can then use as a reference during their writing. Much student production in the area of writing especially at the beginning stages will be patterned after a model in which students adapt and personalize content. It is during this step as well that the model would be presented to the students.

### **2. First Draft:**

Once the ideas have been discussed and students have some linguistic tools at hand, they are now ready to write their first draft either individually or with a partner. Learners should be encouraged to consult dictionaries, books, banks of words as well as work completed throughout the unit. Assistance from both the teacher and other students is also available during this stage. The accent here is on the content without lingering over correctness of form. Students should also be encouraged to supplement their expression of meaning through art.

### **3. Revision:**

If necessary, it is at this point that the student prepares a second draft after consultation re content with the teacher or with other students who are peer editing using clear and simple criteria. The sense of the text as well as its adherence to the criteria of the project remain the focus at this stage.

### **4. Correction:**

It is at this stage that the student must examine his/her writing in terms of its form (i.e. grammar and spelling) and attempt to correct as many errors as possible. Teacher guidance and questioning is important at this stage and students should be referred to dictionaries, posters, linguistic models, etc. to self-correct as much as possible. Depending on the complexity of the task and the level of the language learner, it may not be possible nor desirable to correct all the errors.

## **5. Publication:**

The student is now ready to produce the final copy of his/her work. Finding exciting and innovative ways to “publish” student work is very important with students of this age. The sharing of the final publications with fellow classmates, teachers, parents, and others as well as displaying them are significant motivational factors in the writing process.

To assist students in preparing for using the writing process within the context of Core French, opportunities for group compositions should be exploited. Some examples of purposeful writing which lend themselves well to group compositions are :

- a thank-you letter to a class visitor
- a story describing a class activity
- writing to another class in an attempt to share information
- creating a big book together.

Students can be guided through the process of producing a quality text together. All ideas and drafts would be recorded by the teacher on large chart paper and be based on the input of the entire class. Modelling of the revision and correction stages by the teacher with the assistance of the students will also aid in the development of these strategies for later independent use.

## **Integration of the Linguistic Code**

---

The study of the code of the language (grammar and vocabulary) continues to play a necessary and vital role in a multi-dimensional curriculum since these are the **tools** that enables one to communicate effectively. The major difference, however, from previous programs is that within a communicative-experiential approach, the code of the language is not taught separately but rather integrated throughout each unit. This represents quite a different approach from previous guides and resources authorized in our Province where grammar was the driving force of the curriculum and the primary focus of classroom activities. Unfortunately, past experience has shown us that simply learning the code of the language does not lead automatically to the ability to communicate.

Attention to language skills following a communicative/experiential approach will improve the students' comprehension of texts, will increase the accuracy of their productions and will refine their ability to communicate. The following principles are meant to guide teachers in **this** approach to teaching the linguistic code.

### **Principles underlying the integration of grammar within a communicative/experiential approach to second language learning.**

1. The teaching of the linguistic code (grammar) must always have a purpose.
2. Elements of the linguistic code are never treated in isolation.
3. The students must **acquire** rather than learn the linguistic code.
4. The student is to be exposed to language items in a meaningful communicative context before actually analysing them.
5. Examples used during an analysis of the language must as often as possible be based on the students' previous experience with the language.
6. Students are more apt to understand a grammatical rule if they discover it for themselves.
7. Grammar can be reinforced through the listening and reading of authentic documents.
8. A grammatical structure needs to be continually reinforced.
9. There exists numerous types of activities to reinforce grammatical structures. It is recommended to use a wide variety.

In this program where language items are meant to be taught as an integral part of each experiential unit, the first point worthy of note is that *specific language elements are chosen based on the communication needs of the learners* i.e. those elements which learners need to successfully communicate their message in a given situation. While linguistic objectives are listed for the elementary level in this program (pp. 31-33), there is no predetermined order for the teaching of grammar points. Rather, it is the tasks assigned to students within a particular theme that will lead to the “logical” integration of grammar. For example, if students in a theme on Animals are asked to describe their pet, the agreement of adjectives will naturally have to become a focus. When talking about ingredients in a recipe during a unit on Food, the partitive article will logically be given attention. As second language teachers, we are very much aware that a linguistic element cannot be introduced and mastered in the same unit or even in the same grade level. This approach, therefore, acknowledges that language learning is cyclical and that the students’ ability to produce the linguistic elements will be gradually developed throughout their second language learning experience. Our role, as teachers, is to facilitate that process by being aware of the linguistic objectives of the program and by seizing each teachable moment in the context of our experiential units to introduce, reinforce and allow students to practise the tools of the language.

Once having decided the appropriate place to integrate a specific grammatical point, let us now consider an approach for its integration:

The first step to integrating a specific grammatical point is to *ensure that students have been widely exposed to it* in a natural, contextualized way either orally, written or both. This exposure can be as a result of teacher usage or through authentic documents (ex. books, songs). The time devoted to this exposure is variable and it is important to remember that at this point, it is only the teacher who is aware of the fact that this is a grammatical point to be worked on later. Next, at an opportune moment (right before the activity where the student would need to produce the structure to communicate), the teacher would *lead students through an analysis of the structure*. By referring back to language students had heard or read during the exposition period, the teacher questions the students thus leading them to reflect, to analyse the examples, to figure out the rule, to discover the pattern, etc. Now, students must be afforded the opportunity to *confirm their hypotheses* by looking for examples in authentic documents. Once students have “discovered” the rule, they need *opportunities to practise* using the language item. Practice of grammatical items can be carried out in activities ranging from passive and mechanical to activities which are meaningful and interactive. In a communicative/experiential classroom, any specific language exercises should be brief and to the point and then quickly replaced with “communicative” activities as we know them leading finally to the experiential activity of the unit. The “teaching” of this grammatical point should from this point on focus on *reinforcing and rediscussing* it each time it presents itself during classroom activities.

In summary:

### **A Model for the Integration of Grammar within a Communicative/Experiential Approach**

1. Plan and identify where language elements will be integrated.
2. Expose students to the structure in question in a natural language context.
3. Analyse examples with students.
4. Verify student observations.
5. Plan a series of activities where students can use the grammatical element.
6. Continuously reinforce the structure each time the occasion arises.

### **Vocabulary Acquisition**

In a communicative/experiential approach to second language teaching vocabulary also plays a particularly critical role. Students need to be exposed to a wide range of vocabulary such that their passive vocabulary (words they recognize) will far exceed their active vocabulary (words they produce themselves). In fact, much of the vocabulary that students encounter is not meant to be acquired as active vocabulary. The emphasis on particular words for mastery will depend largely on the situation and the interests of the students. Beyond this basic list, it is not necessary that all students learn the same vocabulary items since their personal experience and consequently communication needs differ. The key is for students to acquire those words which they need in order to communicate their intended messages.

When introducing vocabulary, it is important that the words be presented thematically and in context. As far as possible, the vocabulary should be drawn from the students' interests and experiences. Brainstorming vocabulary with the class is an effective means of allowing students to suggest words they are interested in learning. Having students locate French words by categories in visual dictionaries or French/English dictionaries is another way to pool a bank of words which the teacher can then focus on orally. An example of this might be in a theme on celebrations, where groups would use appropriate resources to find the French words for popular activities at celebrations, types of foods which are popular at celebrations, names of different celebrations etc. It is of utmost importance at the elementary level that new vocabulary items be presented along with visual references to which the students can refer throughout the unit.

## Correction of Errors<sup>13</sup>

---

Errors are a natural, inevitable and useful part of second language learning. A general climate of friendship and encouragement in the classroom will help students accept corrections not as a personal criticism, but as a means to improving the accuracy of communication.

It is the purpose of an activity which should determine how errors are handled. In general, the more controlled the activity, the more detailed the correction should be. In open-ended communicative activities, for example, students are creating with the language and have choice over what they will say. Therefore, it is advisable to correct only those errors that hinder comprehension.

“Frequently correcting grammatical errors and interrupting to prod for accuracy tends to shift students’ attention away from the message being communicated and to inhibit their willingness to speak”. (Curtain & Pesola, 1988).

The aim of these activities is to develop fluency and the ability to cope with real language use. It is less important in these situations to be grammatically perfect than to try to get the message across. The teacher, in this situation, can make a mental note of the errors and classroom activities can later be introduced to address the concerns.

On the other hand, if an activity is somewhat more controlled and its purpose is the reinforcement of vocabulary or a language pattern, significant errors should be corrected immediately. Teachers however will need to be sensitive to the individual learner and recognize when correction is helpful and when it may inhibit risk-taking. One strategy which teachers may want to consider when students make errors in something that has been covered many times in class is to simply signal the error and encourage students to self-correct. Signalling the error may be through repetition with inflection in the voice (ex. **Une** crayon??) or merely a **Pardon??** Such techniques will often be enough to cause students to reflect on what they have said and immediately self-correct. When necessary, classmates could be called upon to assist the student.

Indirect error correction is another strategy teachers find particularly helpful in their interactions with students. In this situation, the teacher repeats back the student’s answer with the correct form being modelled. For example,

Student: Madame, je n’ai pas **un** stylo.  
Teacher: Tu n’as pas **de** stylo?

### Correction of Errors

---

<sup>13</sup>

Adapted in part from Saskatchewan Education Core French: A Curriculum and resource guide for the elementary level, 1994

---

In some instances, mistakes can be minimized with prevention. If the teacher is aware that a particular point is a repeated problem, for example, *Je suis 10 ans*, a model sentence can be presented with the correct form, *J'ai 10 ans*.

Another question often raised by teachers is “How much do I correct in written productions? Do I leave errors in work I display?” These are very legitimate concerns with no “right” answer. However, as was mentioned in the section on the Writing Process (pp. 65-67), students should be guided to self-correct as many errors as possible with the aid of resources and based on their previous learning. Also, spelling errors can easily be corrected by students through the use of a dictionary. Prior to “publication”, the teacher may want to correct any flagrant structural errors as well. The displaying of student work however should always be for the purpose of recognizing the accomplishment even if it is not yet “perfect”.



## Cooperative small group learning<sup>14</sup>

---

Cooperative small group learning is a term used to describe an approach to structuring classroom activities whereby students interact with each other to learn more effectively. Research shows that “cooperative learning produces high academic achievement, more effective problem solving, increased use of higher-level thinking, more positive attitudes towards subject matter and greater motivation to learn” (J. Clarke et al, 1990). In addition, in a second language classroom, cooperative learning also serves to increase the amount of time individual students have to speak and practise the language. Pair and small group work under the umbrella of cooperative learning, therefore, can be one of the most natural and effective strategies for having students communicate in the second language classroom and for having them become more actively involved in their own learning.

Cooperative small group work is based on four basic principles which differentiates it from traditional small group work.

These are:

1. **Students work in small heterogeneous groups** - groups are kept small enough to encourage active interaction and verbal interchange (usually 2, 3, or 4 students) and are heterogeneous with respect to skill levels, genders, ethnicity and personalities.
2. **Students work in positive interdependence** - activities are structured so that the students are working towards common goals and must **work together** to achieve them.
3. **Students are accountable both as individuals and as a group** - students are responsible for individual tasks which contribute to the group goal and are also responsible for the learning of other members of the group. This principle ensures that there are no “free-riders”.
4. **Students work to develop interpersonal and small group skills as they learn together** - cooperative learning has a focus on process as well so that students acquire cooperative skills essential to collaboration. These skills are taught through modelling, direct instruction, practice and reflection.

These principles represent key elements of cooperative learning activities and teachers may want to return to them often when designing their activities.

---

<sup>14</sup> Adapted from Together We Learn, J. Clarke, R. Wideman, S. Eadi, 1990

### Getting started with cooperative group learning

While many cooperative learning strategies can easily be adapted for use in the elementary second language program, using this approach is not without its challenges. We must recognize from the outset that learning to work cooperatively in groups is a skill in itself and students will need as much guidance in developing this skill as they do in developing their second language. The key is to *go slowly*.

First of all, students must understand the purpose of working in small groups in Core French. Take time at the beginning to *discuss* with your students the importance of *group work* and their experience with it in other classes. It is also critical to *establish your expectations* in terms of use of French as well as the basic norms of behaviour. The first activities should be carefully planned so that the work is controlled and the rate of success high. It is helpful to *choose structured activities* which are short, specific and concrete such as cooperative crossword puzzles, simple games, interview-type activities as well as gap activities. *Begin with pairs* as this allows for maximum interaction and is the most manageable from the teacher's perspective. Only when students are comfortable and successful with pair work should larger groups be formed. *Model the activity* in front of the class with the students to ensure comprehension of the instructions. While students are working with their partners, use this time to walk around and *closely monitor the activity*. Observe, take notes, answer questions, intervene where appropriate in terms of language and behaviour, encourage praise... in short, take on a variety of roles including that of resource person, facilitator, observer and diagnostician. At the end of the group activity and follow-up, *reflect as a whole class* on what functioned well and why and also pinpoint areas to be worked on next time.

### Assigning of roles

Once the class is comfortable with pair activities and groups of three, four or five are being used for more extensive cooperative learning activities, many teachers find it useful to assign specific roles to each group member. These roles are meant to help the students work collaboratively and successfully to complete the assigned tasks. Roles should be rotated on a regular basis among group members so that each student over the course of the year has the opportunity to develop and practise the skills required for all of the roles. In addition, in the elementary Core French classroom, it is strongly suggested that role cards be distributed which provide sample language students can use to carry out their roles. (See annex 2)

Some suggested roles are:

1. Time Manager - this student keeps the group on schedule and ensures that the work is completed within the allotted time
2. Materials Manager - this student is responsible for obtaining, distributing, and returning all necessary materials
3. Encourager - this person praises the contributions given by the different members of the group
4. Group Leader - this person ensures that everyone understands the activity and that all members participate
5. Reporter - this student presents the ideas of his/her group to the entire class
6. Secretary - this person writes down ideas given by the group

### **Cooperative Learning Structures**

There are a number of cooperative learning techniques which have proven to be conducive to the elementary second language classroom. The following is a description of a few of those structures:

#### ***Têtes ensemble (Numbered Heads Together):***

This technique can be very successful in encouraging students to work together to review questions and vocabulary items and results in highly on-task behaviour.

#### **Process:**

- a) Divide class into groups of three, four, or five and assign a number to each person (1-3; 1-4; or 1-5) in the group.
- b) The teacher asks a question (where possible, use a question that has more than one right answer - ex. Nommez 2 choses qui sont bleues).
- c) The students in each group have a limited time (ex. 30 seconds) to literally put their heads together, to come up with an answer, and to make sure all group members know the answer.
- d) The teacher calls on one student by number from each group to give the answer.

***À toi la parole:***

This technique, based on partner work is very successful in increasing the amount of time each person speaks. The types of activities which can be used with this structure are numerous. As the name indicates, it is necessary for the partners to change roles and repeat the activity.

**Process:**

- a) Divide the class into groups of two.
- b) Provide (for example) a list of questions to both students.
- c) One student interviews the other and records his/her partner's answers.
- d) Reverse roles.
- e) Each student reports his/her partner's answers to the rest of the class.

***Graffiti:***

This technique is very similar to a brainstorming activity but is carried out in small groups. It is highly effective to verify students' knowledge.

**Process:**

- a) Divide the class into groups of 4 or 5 students.
- b) A question or subject is written in the middle of a large sheet of paper and distributed to each group (ex. Les sports d'hiver).
- c) All members write possible answers to the question on the sheet at the same time.

***Pense-échange-partage (Think-Pair-Share)***

This technique involves the whole class but allows time for personal reflection at the beginning of the activity.

**Process**

- a) Ask the class a question and allow students a minute or two to reflect in silence.
- b) Invite students to work with a partner and share their answers.
- c) Combine 2 groups of partners to share their answers or what they have in common.
- d) Ask a student to share the answers of the group with the class as a whole.

***Talking Chips***

This technique is used to promote equal participation among the members of a group. When one member of the group wishes to speak, he or she must place a chip in the middle of the table. This technique works well when students are giving opinions, organizing a project, preparing a presentation, etc.

**Process**

- a) Distribute one to four chips of different colours to each member of the group.
- b) Each time a person speaks, he or she put down a chip on the table.
- c) A student with no more chips is not allowed to speak but the other students must use up all their chips.
- d) The chips are redistributed and the students can begin again.

***Cooperative crossword puzzles:***

This technique ensures the active participation of all. It is great for practising pronunciation and for reinforcing vocabulary.

**Process:**

- a) Divide the class into groups of 3, 4, or 5.
- b) The teacher distributes prepared crosswords puzzles where each group member has the puzzle and one clue per word.
- c) Each student reads out their clue for #1 horizontal.
- d) Based on the different clues, the group agrees on the word and everybody fills in their own puzzle.

The choice of cooperative small group work as a strategy for the elementary second language classroom can be a powerful tool for enhancing communication and learning. Group activities can be incorporated into any part of a lesson or unit and in combination with a variety of other classroom strategies will provide for a rich communicative/experiential classroom environment conducive to effective second language learning.

## **Songs and Rhymes**

---

At the elementary level, French songs and rhymes play an important role in second language learning. They serve to bring concepts and language alive for children in an enjoyable, natural manner. In addition, songs and rhymes provide an important source of culture in the second language classroom

There exists a wide variety of great French songs and rhymes (See annex 3) from which teachers may choose. Selection will depend on a particular song or rhymes' relevance to the field of experience being studied as well as its appeal for elementary students.

Depending on the focus of the activities chosen by the teacher, songs and rhymes can serve to:

- \* introduce a theme
- \* provide rich language exposure
- \* develop comprehension skills
- \* help students acquire the natural, rhythmic flow of language
- \* reinforce vocabulary and/or structures through repetition
- \* revisit previously taught material
- \* provide a model for student writing
- \* expose students to the French culture
- \* motivate students and stimulate their interest in Second language learning

As a result, in some instances, a song will be played only once or twice for the purpose of exposure, while in other instances, the song will be learned to the point where students can sing it.

The following is a sampling of strategies appropriate for use with songs for the purpose of developing comprehension skills.

- Play the song for the student using visual objects to aid comprehension of key words.
- Have students hold up visuals as they occur in the song.
- Provide the text of the song with certain vocabulary items omitted and have students fill in the missing words as they listen.
- Give the students the text of the song cut up into lines or stanzas. Students are to organize the text in its proper order as they listen to the song.

- Ask students to jot down any vocabulary items they could identify in the song and recreate the song together as a class.
- Choose songs which have a potential for actions and dramatizations as these will help children to remember the words and their meaning.
- Invite students to create their own stanza, using the song format as a model.

As is evident from the above strategies, teachers who do not “sing or dance” can still create powerful learning experiences for children through music. Songs can also be a way to integrate Core French with the music program in the school. Discuss possibilities for having French songs you choose reinforced by the music teacher during his/her class.

---

---

## Games

---

---

Games represent one of the most natural means available for developing a context for communication with children. Among the most important guidelines for choosing games are the requirements that the game should be enjoyable, that the use of language must be inherent in the activity and that all students should be engaged at all times.

The most successful games are very simple in respect to the rules and explanations. They should flow naturally within the class period from the topics and vocabulary being worked on. Rarely should games be set apart or used as events in themselves.

A wonderful source of games available to us is the booklet “Franco-fun” by Lynn MacPherson. In addition, many publishing companies have a wide variety of games available for purchase. The physical education teacher may also be a source of ideas and the possibility of integration there should also be exploited.

See Annex\_5\_for revision games to start the school year.



## **Preparation and Presentation of Final Projects**

---

Once students have been involved with a sufficient number of activities to build the necessary knowledge and skills required to complete the final project, the focus of the unit becomes the preparation of this project. By their very nature, some projects are more appropriately assigned on an individual basis, while others lend themselves naturally to a pair or small group effort. While for each theme, the teacher can ultimately make this decision, it is important that over the course of a school year, a balance is kept in terms of the number of individual, pair and group projects completed.

Before students begin work on the preparation of their projects, it is recommended that the example of the project which was presented to students at the outset of the unit be once again shared with them and then left in a prominent place for easy student reference. In addition, parameters, expectations and evaluation criteria must be discussed with the students. At the elementary level, it is often helpful to provide students with a check-list to which they can refer once they “believe” they have completed the requirements. The amount of class time allotted for the completion of the projects will naturally depend on the complexity of the task at hand. However, whenever possible, work which can be completed outside of class (ex. artwork) should be encouraged, thus leaving class time for working on the language component of the project, be it oral or written or both. It is expected that an average project at the elementary level would require approximately four class periods.

The importance of allowing students to present their projects should not be underestimated. First of all, sharing one’s work with an audience reinforces the focus on French as a means of communication. Secondly, it provides students with the opportunity to use their newly acquired skills and to experience a sense of accomplishment. This sense of pride will increase especially if over the course of the school year, a variety of audiences are used including classmates, other classes and invited guests. Thirdly, by presenting their projects orally, we are ensuring the development of the oral skills even if the project was primarily a written activity. Lastly, it provides the teacher with an excellent opportunity for evaluating oral competency skills.

Of course, the down-side of having students present their projects is the time factor involved, especially in large classes. While this is certainly a legitimate concern, there may be a few tricks available to us to help alleviate this problem. First of all, by ensuring that some projects during the year are pair or group efforts, one can reduce dramatically the time needed for presentations in contrast to all individual assignments. Another time-saver could be to have students choose only one or two parts of their project to present. For example, if students created a scrapbook on their family, they may be asked to just choose one or two entries to talk about. A further concern often voiced by teachers is that the other students are really only passive observers. This may be overcome if a simple comprehension grid is to

be filled out by each student during the presentations. For example, when listening to presentations on pets, students might be asked to fill in a form such as :

| <u>Élève</u> | <u>Animal</u> | <u>Nom</u> | <u>Couleur</u> | <u>Un autre fait</u> |
|--------------|---------------|------------|----------------|----------------------|
| Paul         |               |            |                |                      |
| Jeanette     |               |            |                |                      |

Students would be required to complete the grid and hand it in to the teacher at the end of the class. Such a focus ensures active involvement and helps further the development of the students' oral comprehension skills at the same time. Another idea is to have students provide positive feedback on the presentations to their classmates. While listening to the presentations, the other members of the class could write down two things they particularly liked and share these with the presenters.

A final suggestion for a time-saver would be to have students present only to a small group of students thus four or five presentations could be going on simultaneously. This strategy, however, has the drawback of the teacher only being able to hear some of the presentations.

Given the inherent value in having students present their projects orally in French, teachers are encouraged to experiment with these suggestions in the hope of finding a suitable solution for their particular situation.



### **3.4.5 The Post-Activity Stage - Reflection and Self-Evaluation**

---

---

The general language education component of multi-dimensional curriculum is integrated throughout the entire unit through teacher-guided reflective discussions on the nature of language, language learning, the relationship between language and culture as well as the role of the learners in the learning process. However, it is in this final post-activity stage of the unit that the general language education component emerges in an even more predominant way. At the end of each unit of study, students need to be allowed the time to step back and reflect upon their learning experience. The following are a number of strategies teachers may find helpful in ensuring successful reflection.

#### **Questioning for reflection**

One appropriate place to begin might be a whole class brainstorming activity where students recall the major activities they experienced during the unit. In the beginning grades, teachers can simplify this activity by providing students with a list of activities containing some unrelated ones and ask students to indicate those which they had done. Then through closed questioning, the students will indicate those which they particularly liked, those they found easy or difficult or even rate the various activities in order of preference. Thus the first step is to have students recall what was involved in the unit and express their personal reactions to it.

#### **Recognizing learning**

Another strategy for meaningful reflection is to help students recognize the progress they made during the learning experience. Students can be given the opportunity to look through the work they produced and to make a decision as to what they wish to do with their final project (school display, put it in a portfolio, share it with parents). Time must be taken to let students marvel at their accomplishments.

Some teachers have also indicated experiencing much success by having students write a class letter to parents describing their experiences with the unit. Obviously this would be carried out in English given the target audience and it serves to provide a sense of closure to the learning experience.

### **Self-Evaluations**

To help students reflect on their work on an individual basis, self-evaluation forms which exist in many varieties can be used effectively. Language on these forms must be kept simple to ensure comprehension. Self-evaluation sheets can be included in students' individual portfolios and used during one-on-one discussions with students regarding their progress and their efforts in French.

### **Discussion in English**

Undoubtedly, there will be aspects of learning strategies and connections that the teacher may want to emphasize with students. These may be more appropriately treated in English. Short, planned, key discussions on a new language concept or grammar point, for example, can often serve to advance learning and contribute to the general education of the learner.



## 3.5 The Learning environment

---

---

### 3.5.1 The Elementary Student<sup>15</sup>

---

---

Students in elementary Core French classrooms usually range in age from eight to eleven years. The following is an overview of the principal characteristics of children within this age group.

- Children at this age are at a maximum of openness to people and situations different from their own experience. They are naturally curious.
- They possess enormous amounts of energy and enjoy being physically active.
- Elementary students are often referred to as industrious. They are keen to learn and their imaginations are vivid. They love being involved in project work.
- They work easily with others in group situations and enjoy learning from one another. They are developing a sense of justice and concern for the rights of others.
- Around age nine, differences in maturation rates appear; girls tend to mature more quickly. This pattern continues to the end of elementary school and beyond.
- Students are becoming more sensitive to how they are perceived by their peers.
- They continue to need personalized concrete experiences as a starting point for learning and continue to benefit from learning that is embedded in context.
- Children vary in their learning styles and developmental abilities.
- They are rapidly developing their first-language skills, particularly reading and writing.
- The lives of children are strongly influenced by the modern age of media and technology. They are more literate with regards to Information Technology and understand and work within a broad definition of the term literacy.

---

<sup>15</sup>

Adapted from Learning French as a Second Language: A Guide for Teachers Grades 4-6, Department of Education, Newfoundland and Labrador, 1990.

These characteristics of the elementary student have definite implications for second language teachers.

- Teachers should capitalize on students' natural curiosity and tolerance for differences in people and situations and devote time to activities and discussions that lead to the development of good attitudes towards the learning of French and Francophone peoples.
- Students at this level should be provided with regular opportunities to be physically active through singing, movement, games and dramatizations.
- The project orientation of a communicative-experiential approach is highly recommended.
- Teachers should attempt to alleviate pressures brought on by the students' increased sensitivity to how they are perceived by peers by creating a supportive classroom environment.
- Activities in Core French classrooms should require the active participation of students and ample opportunities to work cooperatively in small groups should be provided.
- Teachers should be aware of the obvious gap between English first-language and French second-language skills which can be a source of frustration for students. It is necessary to help them to accept that taking risks and making errors is a natural part of language learning.
- In any class, there may be extreme variations in maturity levels due to differences in age and rates of maturation. This needs to be kept in mind when selecting activities.
- To accommodate the various learning styles and developmental abilities, variety of activities is key.

### 3.5.2 The Role of the Teacher

---

---

First and foremost, it is the responsibility of each Core French teacher to become very familiar with the program designed for use in this province. A clear vision of the program's objectives as well as an understanding of the communicative/experiential approach to second language learning are essential since it is these elements which provide the framework for the design of all learning activities carried out in the classroom. Careful planning and organization on the part of the teacher are key to the successful implementation of this elementary Core French program.

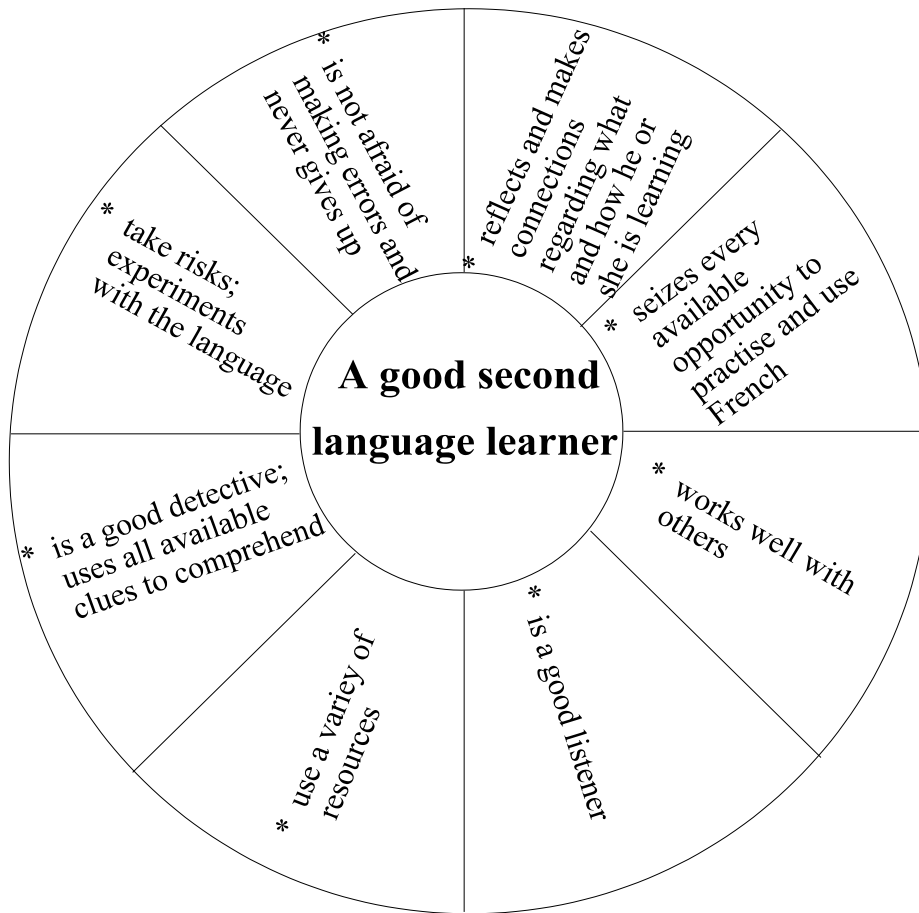
Within this program, the classroom becomes student-centered as opposed to teacher-centered and thus the teacher's role will change in some respects. The teacher will continue to serve as the language model for students with their ultimate goal being to set up the conditions for meaningful communication to occur. Teachers will focus their attention on providing a rich language environment and offering a variety of appealing activities which foster real language use. As a result, the role of the teacher will be determined at any given time by the demands of the activity. These roles can include facilitator, animator, guide, instructor, diagnostician, resource person, language model etc.

It has long been recognized that the learning accomplished and the enjoyment children obtain from their Core French experience are largely dependent upon the teacher. Developing in their students a positive attitude towards the learning of French remains a highly significant role of teachers within the program. Also, ensuring the provision of a warm, supportive learning environment where encouragement and positive reinforcement are plentiful will serve to promote self-confidence and help students feel secure in experimenting with the language. Thus, teacher as motivator and encourager represent two other key roles of the Core French teacher.

Lastly, the role of the teacher as a life-long learner is certainly worthy of mention. Teachers are encouraged to continue their own professional development in the area of second language teaching. Workshops, conferences and professional reading on current issues in our field are all growth opportunities which hold much potential for us as professionals. Meeting with colleagues, be it formally or informally, also provides a wonderful avenue for discussion and sharing.

### 3.5.3 The Role of the Learner

As the teacher's role is transformed and expanded, so is the role of the student. Within the communicative/experiential framework of this program, learning is viewed as a dynamic process which necessitates the active participation on the part of the learner. It is important for the students to recognize that they are ultimately responsible for their own learning. They cannot choose to be passive learners during French class but rather must be willing to accept a variety of active roles including observer, problem-solver, risk-taker, team-member, negotiator, information-processor and reflective thinker. It is the student who is actively and personally involved in all learning opportunities provided in the classroom who will ultimately succeed as a second language learner. Teachers are encouraged to spend time discussing with their students the characteristics of a good language learner to ensure that they have a clear understanding of their role and responsibilities within the Core French classroom.





### 3.5.4 The Second Language Classroom

---

---

The purpose of this section is to provide teachers with practical suggestions concerning the various aspects of the classroom environment which, when carefully planned, can enhance the learner's second language experience and allow for the successful implementation of a communicative-experiential approach.

#### *The Physical Environment*

It is of utmost importance that the elementary Core French classroom be *functional* both for the teacher and the students while at the same time providing stimulating and inviting surroundings so as to awaken the curiosity of all who enter. First and foremost, the Core French classroom must be recognizable as such...French being very much 'en évidence'. The walls of the classroom should offer a visually rich environment though not distracting. It is recommended that 'survival' classroom expressions and 'key words' be posted along with accompanying visuals so as to assist the students to communicate in French as much as possible. The labelling of classroom objects has also proven successful particularly at the Grade 4 level and posters representing aspects of French culture are also appropriate. In addition, materials which can be used throughout the year such as a calendar or birthday roster should be visually accessible by students. Lastly, yet perhaps most importantly, the classroom walls should reflect the field of experience currently under study. Vocabulary related to the theme along with an array of visuals will motivate students at the beginning of the theme and can serve as great support to students as they attempt to use these new language items. As the unit progresses, the classroom walls can be enriched with examples of students' work completed during the various activities.

Within a communicative-experiential classroom, it is imperative that interaction between learners be facilitated by the physical arrangement of the class. When organizing their classrooms, teachers need to set up desks in a way that will encourage participation, communication and cooperation among students as well as one which will allow learners to participate in different types of activities and groupings. Seating plans are recommended and experienced teachers advise that groups and configurations often need to be changed several times during the year.

**N.B.** Based on the above suggestions, it is obvious that the implementation of this Core French program truly requires a second language classroom if it is to be successful. The days of teachers travelling from class to class with their piles of books and AV equipment need to become a practice of the past.

### *Resources*

The need for a wealth of materials in an elementary communicative-experiential Core French classroom cannot be over-emphasized. While comprehensive, authorized materials will be supplied by the Department, a resource centre should be developed in each classroom so as to ensure the rich linguistic environment needed by second language learners. Suggestions for resources include catalogues, phone books, visual dictionaries, English-French dictionaries, flyers, games, storybooks, maps, brochures, tourist guides, menus, magazines, music cassettes, picture files etc. etc. etc. The time and budget devoted to developing and finding such authentic supplementary French materials will have a significant impact on the quality and success of the program.

### *AV Equipment*

Given the nature of this program, the requirements for AV equipment will be greater. Two indispensable pieces of equipment in the Core French classroom will quickly become an overhead projector and a cassette or CD recorder. Teachers are encouraged to make requests at school level to ensure the availability of such equipment. In addition, access to a VCR, a camcorder and computers will greatly enhance the variety of activities with which students can become involved.

### *Classroom Atmosphere*

Ultimate success in learning to use a second language appears to depend greatly on the attitude of the learner. Given this fact, much attention needs to be paid to classroom climate especially in Core French. As in all classrooms, activities chosen must be age-appropriate, varied and respond to the needs and interests and learning styles of the children. Students need to be absorbed in learning by being actively involved, they need to experience success and to receive praise. They blossom in a supportive classroom environment which encourages respect for the opinions, feelings and problems of others and promotes group cohesiveness :

Communicative language teaching requires a sense of community - an environment of trust and mutual confidence wherein learners may interact without fear or threat of failure. (Savignon, 1983)

In such a climate of trust and security, learners will be more spontaneous, comfortable and less inhibited in expressing themselves in French. Consequently, they will become more responsible, successful second language learners.

A reward system for increasing motivation is also most desirable at the elementary level. Recognition and rewards can come in many shapes and sizes from participation points to special privileges. However, it seems that the most important thing is to implement some type of system to motivate students to develop a positive attitude towards the learning of French, to develop good work habits and to make an effort to use French. We must never lose sight of the fact that the achievement and attitudes of the junior high Core French student will have been powerfully influenced by his or her experience with second language learning during the elementary grades.

### *Displaying student work : Extending beyond the classroom walls*

Children at this age love to have their efforts recognized and the displaying of their work is one of many ways to achieve this. With the project orientation of this program, student production will be at a high level. Given that most Core French teachers have multiple classes and only four walls, the displaying of student work can present a problem. However, a possible solution is to move student work out into the corridors of the school, or into the library respecting, of course, the regulations of the Fire Marshal. This practice not only resolves the problem of lack of space in the Core French room, it also brings French out of isolation. First of all, it makes a statement to students, colleagues and visitors re the importance of the French program in the school and it acknowledges students' efforts. Both students and adults are naturally drawn to displays of students' work and thus French comprehension skills are being reinforced outside of the regular class time. The quality of the work also tends to improve when students discover that it will be displayed and a sense of pride develops from doing such a good job. Invite students to help you set up the displays which will save your time and they will just love being part of it.

### 3.5.5 The Multigrade classroom

---

---

Multigrade classes, commonly referred to as “split-grade” classes consist of two or more grade levels that receive instruction from the one teacher during the same instructional period. Within the Prince Edward Island education system, teaching in multigrade classes is now becoming a reality in more and more schools due to low enrollments and scheduling problems. Consequently, the need to address the issue of implementing this Core French program in the context of multigrade classrooms is of utmost importance.

Over the years, Core French teachers have continuously expressed concern to administrators when faced with the necessity of delivering their program to multigrade classes and justifiably so. Given the authorized teaching materials, Core French teachers found themselves in the unfortunate position of not being able to combine the teaching of the two grade levels because of the precisely defined scope and sequence of the language structures in the program. Thus, Core French teachers struggled in vain to find ways of delivering the two programs separately. This approach necessitated increased seat-work which was in direct conflict with the strong oral focus of the program. Teachers recognized very quickly that the decrease in the time and quality of teacher-student interactions was jeopardizing the second language development of their students.

For the past number of years, administrators have been listening to these concerns and in some instances have been able to avoid multigrade classes in Core French. The French Services Division of the Department of Education recognizes that this is becoming increasingly difficult. It is hoped that many of the characteristics of the Core French program as outlined in this curriculum guide will alleviate some of the pressure and concerns and offer ways for teachers to work more successfully in multigrade classes. While no easy recipe is available, the following points may provide some guidance to teachers.

First of all, the thematic organization of a multi-dimensional curriculum allows teachers to work with *one theme for both grade levels* since there is no rigid pre-determined order for the teaching of the themes. The *learning objectives* and the *evaluation criteria* for the final project would need to be *adjusted accordingly for each group*, however most learning activities would be common to both groups. (This is now fairly common practice even in regular classrooms where teachers must adapt objectives and activities to accommodate the wide disparity of abilities of individual students). In multigrade classes, the fact that most activities would be common to both groups should alleviate the concern on the part of teachers that insufficient time is being allotted to the development of the oral skills since no requirement of “seat-work” will be imposed as all teacher-led activities would be with the whole group. The **key** to the implementation of this practice of course is *long-term planning* on the part of the school. Administrators and teachers who can map out a three year plan in terms of what combinations of classes will likely occur, will then be able to choose which themes will be taught each year.

Secondly, the organization of the commercial learning materials currently being piloted in the province (Acti-Vie) will also facilitate this approach since units are published by *thematic modules* as opposed to books. Therefore, a theme can literally be moved from one grade level to another without causing logistical problems. *Acti-Vie* also offers ideas in its teacher's guide on how to adjust the level of difficulty of various activities. These *multi-level strategies* will be very useful to teachers dealing with multigrade classes.

Thirdly, recognizing that teacher time with a one-grade grouping is certainly advantageous from time to time, the *methodology* associated with this program will allow for that to occur. The advantages of pair and small-group work in the Core French classroom are numerous and have been treated elsewhere in this document. Therefore, teachers will be able to use these *grouping strategies* to find time to deal with just one grade when the need arises. The use of *learning centres* can also help free the teacher to work with one particular level while the other group is benefitting from listening, reading or writing activities consistent with the objectives of the theme.

While the above discussion certainly appears to point to the congruency of the Core French program and multigrade classes, one concern, however, that will remain is when the multigrade class involves a Grade 4/5 split. This situation will provide an additional unique problem since half of the class will have one year of French while the others have no previous exposure to French at all. Wherever possible, this situation should be avoided. It is also important that we acknowledge that very little research is available about the effects of multigrade classes on second language development.

Whereas a good deal of evidence has been collected which indicates that students in multigrade regular classroom programs do not suffer and sometimes even benefit from their experience compared with like-grade students in single-grade classes, comparatively little evidence is available as to whether this holds true for the Core French class. (Campbell, 1993)

## 3.6 Evaluation

---

---

### 3.6.1 Definition and Guiding Principles

---

---

Evaluation is a systematic process of gathering information about a child's growth and development through a variety of assessment tools and then interpreting this information so as to make judgements about the student's progress as well as to the effectiveness of the learning activities and materials. As such, evaluation is an integral component of the learning process and provides valuable information to teachers, students, parents and administrators.

The development and implementation of an evaluation component is critical to the success of any program and should adhere to the following general principles :

- Evaluation is an on-going process with information being gathered throughout the year in a systematic manner.
- Evaluation criteria must be selected in terms of the program objectives.
- Evaluation involves a collaborative teacher and student effort. Children have an important role in monitoring their own learning and development and also must be aware of the what, when and how of evaluation procedures.
- Evaluation activities should take place in the context of meaningful activities congruent with the way in which students are taught.
- The greater the variety in the forms of assessment, the more likely the evaluation will represent a true profile of the student. To obtain an accurate assessment of student learning, teachers will want to assess various facets of students' performance
- Evaluation is an integral part of instructional decision-making.

When making decisions about evaluation within the elementary Core French program, it is important to recall that the curriculum is now a multi-dimensional one consisting of four components : communicative/experiential, culture, language and general language education. For each syllabus, general and specific objectives have been identified. It is these objectives which form the basis not only of our teaching activities but of our evaluation activities as well. Evaluation of student learning therefore should be comprehensive, reflecting the child's development in each area of the curriculum. Changes in the Core French teaching/learning process naturally imply changes in the evaluation process. The evaluation techniques chosen must clearly reflect our communicative, learner-centered and activity-based orientation to second language acquisition.

---

### 3.6.2 Evaluation Strategies

---

Within a multi-dimensional curriculum, our overall approach to evaluation should be both formative and summative in nature. Let us now consider the distinction between the two.

*Formative evaluation :*

Formative evaluation is carried out on an on-going basis, during the teaching/learning process. It is a means of assessing student progress, diagnosing strengths and weaknesses and providing feedback to both students and teachers on the effectiveness of their learning and teaching. As a result of this evaluation, the teacher is able to congratulate the students on their successes and discuss any weaknesses noted. The teacher can then modify their teaching in light of student needs. In this way, students are provided direction for future learning and are encouraged to take responsibility for their own progress.

Formative evaluation can be in the form of teacher evaluation, self-evaluation or peer evaluation. It often employs techniques and strategies such as observation of students, progress charts, questionnaires as well as tasks quite similar to classroom activities. In fact, formative evaluation is so closely linked to classroom activities that in some instances, students will not even be aware that they are being assessed. The Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) initiated a national project in the late 1990's to design prototypes of formative evaluation instruments in the context of a communicative/experiential approach to language learning for the three levels of instruction. The document for the elementary level, Assessment Instruments for French as a Second Language: Beginning Level (1998), was purchased by the Department of Education for each Core French teacher at that level. It is a valuable resource and the instruments can be easily adapted to suit your needs.

*Summative evaluation :*

Summative evaluation occurs most often at the end of a unit of study and usually involve the end project of a theme. Its primary purpose is to assess what has been learned over a period of time in relation to program objectives. This information is then summarized and reported to students, parents and educators. It is a judgement of the student's global competence.

In view of its purpose, summative evaluation has certain points which distinguish it from formative evaluation. First of all, students are aware that they are being evaluated. Secondly, the evaluation task is the same for all the students in the class and the criteria for success is also the same. Lastly, summative evaluation measures the level of learner achievement in relation to expected outcomes. While some tasks may be quite similar whether you are using formative or summative evaluation, it is important to remember that the major difference between the two is the *purpose* of the evaluation.

---

---

### 3.6.3 Student evaluation : Types of assessment tools

---

---

**Creativity in evaluation techniques  
is as important  
as Creativity in teaching !**

The greater the variety of assessment tools we use in determining the progress of students, the more complete and accurate picture we will have of each learner. The following discussion on types of assessment tools show many of the possibilities of evaluating students within a multi-dimensional Core French curriculum. Teachers are encouraged to use as many as possible to ensure that their evaluation of each student reflects the full range of learning that is actually occurring.

#### **I. Observation**

Information concerning student participation, interest, as well as student performance in process areas such as communication, are all present in the classroom on a daily basis. Observation, therefore, is highly recommended as an important assessment tool for formative evaluation purposes. Teachers are encouraged to develop practical ways of recording such valuable information.

**Everything that goes on in the classroom  
provides a WINDOW on a child's learning !**

The use of checklists is suggested here for they have proven quite successful in many elementary Core French classes. As stated in the Evaluation Syllabus of the National Core French Study, “systematic observation checklists can serve a wide variety of purposes in the classroom : to register the attainment of specific objectives or to record when certain activities or assignments have been satisfactorily completed by each student; to keep track of the amount and quality of in-class participation of individual students; to rate informally the quality of their oral French during activities; to record levels of enjoyment, ... and so on.” (p. 13).

Recognizing that Core French classes are relatively short and often quite a busy place, observation checklists should be designed to focus on only a few specific items at a time. The checklist can be filled out for just three or four pre-selected students each day until the whole class is covered. In addition, the rating scale should be kept as simple as possible. An example of an observation checklist which would be appropriate for use in the elementary Core French classroom is as follows :





### **III. Final Projects**

The instructional process in a communicative/experiential classroom culminates in the performance of a task (the final project). This final project provides the opportunity for students to demonstrate their ability to communicate in French either orally, written or both. Consequently, it is also an excellent opportunity for summative evaluation. Prior to assigning the final project, the criteria for evaluation must be clearly established so that we will be measuring each student against a consistent standard. It is also essential that this criteria be communicated to the students.

### **IV. Quizzes and Class tests<sup>16</sup>**

Paper and pencil tests have always been used in Core French classrooms as a method of evaluating students' learning and they continue to have a place within a multi-dimensional curriculum as long as they are designed to assess the true nature of second language proficiency.

Traditional tests were generally used at the end of a unit of work to check how well students had mastered particular language points. Their content was often restricted to individual items of grammar, individual vocabulary items or single sentences. Most often, these tests had very little to do with natural authentic communication in a meaningful context. Therefore, as we work diligently to provide a variety of learning experiences that will nurture communicative skills in our students, our second challenge is to test for such communication. Quizzes and class tests used throughout the unit as formative evaluation can be useful for checking student progress and making adaptations to our teaching before students arrive at the culminating point in the unit, the creation of the final project.

When designing items for pen and paper tests for use in the elementary Core French classroom, teachers will want to begin by reviewing the following important aspects of their teaching :

- a) What are the objectives for this unit ? (communication objectives : the 4 skills; linguistic objectives; cultural objectives; general language objectives).
- b) What types of contexts have I used in the various learning activities? ( Ex. In a theme on animals, the context might have been describing pets, providing descriptions of lost animals, zoo animals, inventing new animals etc.)
- c) What are some of the learning activities my students have been involved with?

---

<sup>16</sup> Adapted from Ullman, R. Evaluating for communication : A Handbook for FSL teachers, 1990

---

Reflecting on these elements of our teaching should spark ideas on the what and how of the test items to be developed. It is also important to ensure that the time spent on the development of the skill being tested reflect the importance awarded to it in evaluation in terms of percentage.

In keeping with the nature of the communicative/experiential approach to teaching, teachers should also keep in mind the concepts of contextualization and personalization when developing quiz or test items. Items used should be set in a context or scenario related to the theme under study. As much as possible, the examples should also relate to the students, their lives and their interests.

## V. Self-evaluation

Within a multi-dimensional Core French curriculum, self-reports by students are considered to be “a valuable complement to teachers’ observations, records and to test results” (The Evaluation Syllabus., NCFES, 1990). Opportunities to self-evaluate permit students to judge for themselves their performance and to plan for improvement. Self-evaluation serves as a guide to understanding and improving their own learning strategies and skills and helps them appreciate the scope of what has been learned. Consequently, self-evaluation is highly formative in nature since its primary purpose is to facilitate and improve learning. Other benefits of self-evaluation include a greater involvement in one’s own learning and a sense of responsibility for one’s own progress; ideas highly congruent with the general language education component of our program. Self-report evaluation techniques also become particularly important when we wish to examine objectives of the program which fall into the cultural or affective domains such as student interest in learning French, student confidence, risk-taking, collaborative efforts etc. It is therefore highly recommended that students be given the opportunity in the Core French class to evaluate themselves on a regular basis.

In the elementary Core French classroom, self-evaluation activities will most often come in the form of rating scales and reflective-type discussions led by the teacher. **Rating scales** can be easily prepared by teachers and are used in guiding students to provide self-assessments of their performance, interests and attitudes toward learning French. A series of statements would be provided to which the student would respond along a three or five-point scale. An example of a simple rating scale at the end of a unit on Food might be :

un peu                      assez bien                      très bien

Je peux décrire mon sandwich favori  
Je peux nommer des aliments que je n’aime pas  
Je peux chanter une chanson en français  
Je peux lire un menu en français  
J’ai aimé cette unité  
J’aime parler français

Scales such as this may also be modified for use after a particular activity to provide students with the opportunity to reflect on their efforts. It will of course be necessary for teachers to use as simple a language as possible, focussing on cognates, if this self-evaluation activity is to be carried out in French. At the beginning stages, teachers might simply want to read and explain the statement to the students and have them indicate their assessment with a happy or frowning face.

### **VI. Peer Evaluations**

Having students participate in the evaluation process of their peers is also recommended within a communicative-experiential approach to language learning. Evaluating each other is known to have many benefits. It develops a sense of community and of collective responsibility; it gives learners a variety of responses to their work; it allows children to practise evaluation techniques and finally, it provides the teacher with information on how activities might be improved.

In the elementary Core French classroom, two opportunities to use peer evaluation techniques present themselves on a regular basis. The first is when students complete activities in small groups. At the end of the activity, students can be given short questionnaires on which they indicate how the members of the group performed during the activity. An example of this could be :

un peu            assez bien            très bien

Notre groupe a parlé français  
Notre groupe a fini l'activité  
Chaque personne a participé  
Je suis content(e) de notre groupe

A second opportunity comes at the end of each theme when students present their final projects to the class. Students can be invited to offer comments, for example, to other classmates on aspects of the presentation they particularly liked. As discussed in an earlier section, this peer evaluation during presentations also helps students become more active listeners and thus illustrates the close-knit connection of the learning and evaluation process.

---

### 3.6.4 Teacher self-evaluation

---

Teachers are also encouraged to take time to step back and reflect on their own teaching periodically during the year. The following example is a sampling of questions that teachers might use for personal reflection at the end of a teaching unit .

1. Were the majority of my activities directly related to the “experiential goal” of the unit?
2. Was the vast majority of my talk (teacher talk) in French?
3. Did my students have the opportunity to use their French in pairs and small groups?
4. Did I offer students opportunities to hear authentic language samples related to the theme of the unit?
5. Did I offer students opportunities to read authentic language samples related to the theme?
6. Which roles did I assume during the unit ?
  - ▶ instructor
  - ▶ diagnostician
  - ▶ animator
  - ▶ language model
  - ▶ facilitator
  - ▶ resource person for groups
7. Did my methods of evaluation reflect elements of a communicative-experiential approach to language learning?
8. Did I provide opportunities for students to use French to express their ideas?
9. Did I succeed in relating the theme of this unit to the students’ interests and personal lives?
10. Appropriate for their grade level, did my students improve...
  - in their knowledge of the French language and culture?
  - in their ability to comprehend oral and written French?
  - in their ability to speak and write creatively in French?
  - as second language learners?

### 3.7 Learning Resources

The need for a wealth of learning resources in the elementary Core French classroom cannot be over-emphasized. To meet this need, the Department of Education, as a starting point, will offer to each teacher a comprehensive set of commercial materials congruent with the philosophy and principles espoused in this document. The set of materials authorized for this province is *Acti-Vie*, published by Gage Canada.

The *Acti-Vie* materials are published in modular format and consist of 8 thematic modules per grade level. Each module contains the following materials :

- a booklet per student
- a workbook per student
- a Teacher Resource Package including:
  - lesson plans
  - supplementary activities
  - evaluation activities
- an audio-cassette and CD
- flashcards
- poster or video with certain themes

Also :

- a separate comprehensive teacher's guide to the entire program.

While *Acti-Vie* appears to offer a multitude of resources, the Department recognizes that no "commercial package" could possibly meet all the required needs of a well-rounded successful second language program. Efforts are ongoing to develop or find suitable materials for identified areas such as the integration of regional culture. One example is the booklet and tape *Les aventures d'Albert Arsenault*, developed to go with the *Acti-Vie 1* module, *Et maintenant...la météo*.

Video series for elementary Core French have always been a priority for the Department and will continue to be so in the future. In addition to their efforts, the Department encourages schools in as much as possible and given the reality of budget constraints to continue to furnish supplementary resources to Core French teachers. A list of well-known publishing companies which sell a variety of learning resources is provided in Annex 8 for your convenience. These companies will provide catalogues to school so that teachers are aware of what is available on the market.

School libraries may be yet another avenue for teachers to explore with respect to learning resources. Dual-track schools have worked very diligently over the years on their libraries to ensure that the French collection was serving the needs of its French Immersion students. Core French teachers who find themselves working in dual-track schools have a wealth of resources in terms of literature, magazines and reference books. In addition to the library, primary Immersion classes would also have a wide variety of resources which could be shared over the course of a year. Unfortunately, schools which do not house Immersion students have not, generally speaking, allocated a portion of the library budget for the purpose of purchasing French resources. Core French teachers, therefore, are encouraged to initiate discussions in this area at school level to pursue possibilities for the future. Recommended titles for children's literature, magazines, music etc. are listed in annexes in this document.

Many learning resources advocated by the communicative/experiential approach to second language learning come in the form of authentic documents (documents written by Francophones for Francophones). The acquisition of many of these documents such as catalogues, flyers, menus, greeting cards, tourist brochures, maps etc., will depend on the initiatives of individual teachers. Making contacts with federal governmental agencies and tourist bureaus for example take time and energy but hold the potential to greatly enrich the classroom resource centre and consequently provide a rich linguistic environment for students.

Finally, teachers are also encouraged to make use of the resource centres available to them for borrowing learning resources for their classrooms. St. Jean School houses the Teacher Resource Centre for the Eastern School District and currently has an excellent collection of French resources. Likewise, the Little Red School House in Summerside houses French resources as well. Other possibilities for borrowing learning resources include the Media Centre and the library at the Carrefour de l'Isle Saint-Jean located in Charlottetown.

It is by actively pursuing all of the avenues available to us that we will ensure the abundance and variety of resources necessary for a successful Core French experience for our students.

## 3.8 Planning

---

---

### 3.8.1 Time allocated to the Program

---

---

One of the critical factors influencing the development of second language proficiency is the amount of time spent in working with the language. This fact was acknowledged in the Report of the Elementary Education Committee (PEI, 1990) which made recommendations on both the entry point and the time on task for second language instruction in Prince Edward Island schools. As was stated in that report and subsequently approved by the Minister of Education, Core French instruction must begin in Grade 4 with 10% of the daily instructional time being allocated to it. This translates into ***a minimum of 30 minutes of Core French instruction daily at the Grades 4, 5, and 6 levels.*** It is important to note that this Core French program has been designed for at least that time allotment.

A number of schools in the province are currently meeting the minimum required time of 30 minutes daily of Core French and discussion is on-going with other schools. While each school faces its own unique challenges with time-tabling and personnel issues, administrators are encouraged where necessary to plan to improve the Core French situation in their respective schools in relation to time on task. . A revitalized Core French curriculum with its appropriate time allotment will serve to lay a solid foundation for an improved second language experience for Core French students.



---

---

### 3.8.2 Yearly Planning

---

---

Within the context of this elementary Core French program, teachers will, prior to the beginning of each new school year, need to make decisions concerning the selection, sequencing and timing of the themes to be taught over the course of the year. Such decisions will result in an annual curriculum plan which should greatly facilitate the organization and delivery of the program.

It is anticipated that within this program, most teachers, with 30 minutes of instruction daily, will succeed in completing 5 authorized thematic modules per year. The materials, *Acti-Vie*, offer a choice of 8 themes per grade level thus providing flexibility to the teacher who teaches a combined level class. The following points are meant to raise issues which teachers will want to consider when developing their annual curriculum plan.

#### 1. Introduction in Grade 4

At the Grade 4 level, the introduction to the learning of French as a second language is a highly important undertaking. *Acti-Vie* has developed a module, *Découvrons notre école*, with this focus in mind. The module not only sets the stage for second language learning, it also introduces students to the various types of activities with which they will be involved throughout their entire second language learning experience. For these reasons, Grade 4 teachers are strongly advised to begin the year with the unit *Découvrons notre école*.

#### 2. Skill focus of final projects

Another analysis that is very important when choosing themes is the identification of the skill focus of the proposed final projects. In *Acti-Vie*, end-of-unit projects are diverse in nature. Some have an oral focus, others a written focus while others have an oral interaction focus (ex. drama, interviews). It is important over the course of the year that students be involved in as many different projects as possible to ensure variety and the development of all of the skill areas. In relation to the proposed final project for a theme, teachers should also reflect upon its feasibility in their particular situation. Where skill focus or feasibility presents a problem, teachers may choose to adapt the project and consequently certain activities in the unit. (phrase omitted)

**3. Congruency with the Curriculum Guide**

It is during this annual planning phase that teachers will want to return to the student outcomes section of this curriculum guide. By refreshing in our memory the specific outcomes for each aspect of the curriculum (communicative, experiential, language, culture and general language education), teachers will be able to compare these with the stated outcomes for the module as outlined in the objectives summary chart found at the beginning of each *Acti-Vie* module. This will provide yet another piece of valuable information on which to base our decisions as to the choice of thematic module.

**4. Sequencing and Timing of Units**

Once teachers are familiar with the modules they will deal with in a particular year, the final decisions to be made for the annual curriculum plan lie in the area of the sequencing and timing of the units. A number of factors will influence these decisions. Discussions with home-room teachers may serve to reveal unique possibilities for cross-curricular opportunities with certain themes. Secondly, the perceived level of difficulty of the various themes as well as the estimated time a particular unit will take will need to be considered. The schedule of reporting periods of the school could also come into play in our decisions.

As shown above, there is no one "right" plan for the teaching of a particular program. What is important is that teachers consider the various possibilities and arrive at a plan based on their best professional judgement that will suit their particular teaching situation in a given year.

---

---

### 3.8.3 Unit and Lesson Planning

---

---

Once the annual curriculum plan is in place, teachers can turn their attention to a more specific aspect of curriculum planning, that of unit planning. The following areas represent the different facets of a unit plan.

#### 1. Final Project

Since the organizing principle of the program is that students will work within a theme towards the completion of a final project and all language learning will flow naturally from this project, the most logical place to begin the unit plan is with the final project.

Each unit in *Acti-Vie* suggests a final project which is stated at the beginning of the unit and explained further in the next to last lesson. Teachers need to consider the details of the final project and make any necessary adaptations to it early in the planning stage since these decisions will influence how the unit is taught.

In terms of the final project, teachers will need to clarify in their minds exactly what they will expect from students in terms of the production of the project. In doing so, the evaluation criteria for the project should also be established. Wherever feasible, teachers could create at this point their own sample project to show to students early in the unit in order to clearly establish the goal they will be working towards.

#### 2. Unit Overview

Teachers will want to next familiarize themselves with the unit itself. This may be best achieved by studying the summary chart at the beginning of each *Acti-Vie* module which provides a breakdown of the unit by lessons as well as the associated learning objectives. Teachers are also encouraged to skim through the teaching notes of each lesson to get a better feel for its content.

Since it is expected that teachers will cover 5 themes in a year, attention will have to be given to the overall time available for the unit. An appropriate time frame for most units should be approximately 7-8 weeks although it is natural that a teacher's first experience with a unit will probably take a little longer than that. Therefore, at this point, teachers will need to decide which lessons and outcomes, if any, might be omitted from their treatment of the unit. The result, here, in terms of the unit plan should be a listing of the major outcomes and activities which are to be covered during the teaching of the unit.

### 3. Resources

The next series of decisions involve the choice of materials to work with throughout the unit. The nature of multi-dimensional curriculum implies resource-based learning. To facilitate the task, the Department offers *Acti-Vie* as the basic resource for the elementary Core French program; however, teachers are encouraged to integrate other suitable resources wherever appropriate. Many teachers have gathered materials relating to the various themes over the years, many of which are still well-suited to this program. In addition, any available authentic documents such as French papers, brochures, maps etc., should also be considered for possible inclusion in the unit. Children's storybooks, videos, songs, games etc. which relate to the theme at hand should all be considered as possibilities during this initial planning phase. Naturally, in the early years of working with **this** program, teachers may choose to follow closely the authorized basic materials but as they become more comfortable with multi-dimensional curriculum, the possibilities for enhancing these materials are limitless.

### 4. Evaluation

As explained in Section 3.6 of this Curriculum Guide, student evaluation should be an on-going process throughout each unit of study. It is necessary, therefore, that during this unit planning stage, some thought be placed on when and how students will be evaluated. *Acti-Vie* offers numerous tools for a variety of formative and summative evaluations. In each unit, there are activities designed for the evaluation of the four skills, self-evaluation sheets, peer evaluation forms where applicable, group observation grids, final project evaluation grids as well as a summative evaluation package provided as the final lesson of the unit. Teachers are encouraged to review each of these options to determine their usefulness and then to plan an overall evaluation scheme for the unit keeping in mind that evaluation should reflect the time and emphasis devoted to the skill in class.

### **Lesson Planning**

**(The term *lesson* here refers to a step or series of activities in a unit and *not* to a daily class period)**

Once an overall unit plan has been established, teachers should begin to study and prepare in detail the major components of the unit. In *Acti-Vie*, these major components are referred to as lessons. For each lesson in *Acti-Vie*, the following information is provided in the Teacher's Resource Package which should greatly facilitate the task :

- Student outcomes
- Required materials
- Additional activities
- Evaluation Activities (where applicable)
- Suggested time requirement
- Detailed teaching notes

At this point, it is important to recall the basic methodology of **the** program which consists of three distinct phases : The Pre-Activity Phase, The Activity Phase and The Post-Activity Phase. Each of these three phases are present in each lesson of *Acti-Vie*. When making choices about which activities to include, it is recommended that choices be made within a phase rather than omitting one of the three phases in its entirety.

*Acti-Vie* also provides quite a number of additional or supplementary activities with each unit. Many of these activities provide further skill practice in a certain area; however, given time restraints, it would be impossible to use all of these activities. Teachers may decide to use some of the activities in a learning centre, for substitutes, for individual enrichment, remedial work, etc.

### **Daily Planning**

Daily planning is very familiar to all elementary Core French teachers and should be continued in the creative style of each individual teacher within the parameters of this program.

### **3.9 Communication with our partners in education**

Within the school system, it is the Core French teacher(s) who best understands the value, the nature, the activities and the possibilities of the elementary Core French program being offered in his or her school. The sharing of this knowledge with all of the partners in education in an attempt to develop a broad support base for the program is critical to our work. Teachers who spend the time and effort necessary to develop this support base within the school, the educational system and the community will reap enormous benefits for the program and will overcome the isolation often felt by Core French teachers.

The following is a list of suggested activities that have proven to be highly successful for this purpose :

#### **1. Seize opportunities to share information about the Core French Program**

4. Ask for time at staff meetings to be devoted to 'curriculum updates' to share themes and projects that the students are working on.
  - ➔ Volunteer to give a presentation on Core French at the next Home and School Meeting.
  - ➔ Look for innovative ways to provide information on the French program during 'Meet the Teacher Night' at the beginning of the school year.
  - ➔ Send home a brochure to parents describing your program and seeking their support. Educate them on how they can best support you and the program. There is a brochure available from the Department of Education, *Welcome to the Elementary Core French Program*, destined for all parents of grade 4 children.
  - ➔ Send home a letter to parents at the beginning of each theme. Describe the activities which will take place and suggest ways they can be of support during the theme.

**2. Allow people to 'see' the activities and accomplishments of Core French students**

- Show examples of students' work to colleagues and display the work in prominent areas of the school.
- Offer to decorate a section of the Board Office or Department of Education with your students' projects.
- Have an open-door policy so that the principal and fellow teachers can see your classes in action.
- Create occasions for home-room teachers, parents, curriculum consultants and board administrators to visit your classes and help celebrate the work of the children.
- If you have a special event happening, invite the media or submit pictures to the local paper or *La voix acadienne*.
- Build portfolios of students' work that can be shared with parents during parent-teacher interviews.
- Send home students' work and tests to be signed by parents.
- If your school has a newsletter, submit articles to ensure that Core French activities are highlighted in each issue.
- Set up a display of student work during Parent-teacher interviews.

**3. Seek and share professional ideas**

- Establish regular communication with the home-room teachers. Share the success stories of their classes and seek support where you are encountering problems. Inquire about the themes they will be covering in other subject areas and suggest opportunities for integration. Seek their advice on grouping strategies and techniques that work particularly well with their classes. Include them in your decision-making re special events and work together on scheduling.

- Make time to discuss your program with the Principal. Inform him or her of the strategies and techniques you are attempting to use. Suggest ways in which he or she can help you improve the quality and perception of the Core French Program in your school.
- Make a commitment to get together on a regular basis with other elementary Core French teachers. Share success stories and problem solve together.
- Investigate the possibilities of planning units cooperatively with colleagues, the Core French Consultant or the school Librarian.

This list is by no means exhaustive. It is meant as a starting point to stimulate creativity and above all to emphasize the need for Core French teachers to play a *proactive, advocacy* role in seeking the support and recognition the Core French program so rightly deserves.

## *The Core French Program:*

Explain it! Celebrate it!

Defend it! Promote it!



#### **IV. BIBLIOGRAPHY**

- Alberta Education, 1992. French as a second language: Annotated Bibliography of Learning Resources: Beginning level.
- Alberta Education, 1992. Français langue seconde : Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- Alberta Education, 1992. Français langue seconde : Guide d'enseignement de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- Alberta Education, 1991. French as a second language : Program of Studies , Beginning Level.
- Atlantic Provinces Education Foundation, 1994. Français langue seconde : Français de base 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> Programme d'études et guide d'enseignement (version provisoire)
- Atlantic Provinces Education Foundation, 1995. The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings (Final Report).
- British Columbia Ministry of Education. Core French Curriculum Guide (Draft, 1994) Victoria, B.C.
- British Columbia Ministry of Education. 1995. Core French 5 - 12 : Integrated Resource Package, Victoria, B.C.
- Campbell, Glenn. 1993. "Assessing the Impact of Multi-Grade Classes : An annotated Bibliography" in Canadian Modern Language Review, vol. 49, no.2.
- Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) , 1998. Assessment Instruments for French as a Second Language; Beginner Level
- Clarke, J., Wideman, R. And S. Eadie. 1990. Together We Learn, Prentice-Hall Canada Inc.
- Curtain, H.A. and Pesola, C.A. 1988. Languages and Children - Making the Match, Addison-Wesley Publishing, U.S.A.
- Enns - Connolly, E. 1991. Production écrite. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Enns - Connolly, E. 1989. Personnalisation des matériels didactiques. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Falbo, T. et Martel, M. Cooperative Group Learning. Workshop given at CASLT Conference, 1990.
- Fleming, B. et Whitla, M. 1990. So you want your child to learn French! Ottawa : Canadian Parents for French.

- Germain, C., Hardy, M. et Pambianchi, G. 1991. Interaction Enseignant(e) / Élève. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Harley, B., d'Anglejan, A. et Shapson, S. 1990. National Core French Study: The Evaluation Syllabus. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Hébert, Y. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Howden, J. 1994. Cooperative Learning. Workshop given for Ministry of Education, Manitoba.
- Jean, G. 1991. Entre Amis I : Teacher's Guide. Scarborough, Ont.: Prentice-Hall Inc.
- Leblanc, C., Courtel, C. et Trescases, P. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Leblanc, Raymond. 1990. National Core French Study: A synthesis, Canadian Association of Second Language Teachers.
- Lussier, D. 1991. Évaluation. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Manitoba : Bureau de l'éducation française. 1995. Français de base : Programme d'études 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (version provisoire). Winnipeg, MB.
- Mas, J., Carr, W., Mennill, J. 1994. A Guide to Visages. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishers.
- Ministère d'Éducation de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994. Enseignement et apprentissage en langue seconde.
- New Brunswick Department of Education. 1990. French Second Language Core Program: Elementary School Curriculum Guide.
- Newfoundland and Labrador Department of Education. 1990. Learning French as a Second Language : A Guide for Teachers Grades 4-6. St. John's: Queen's Printer
- Nova Scotia Department of Education. 1998. Programme d'étude; Français de base à l'élémentaire 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année
- Office of the Commissioner of Official Languages, 1993. Official Languages: Basic Facts Minister of Supply and Services Canada.
- Ontario Ministry of Education and Training, 1993. (Working document) The Common Curriculum: Grades 1 - 9
- Painchaud, G. 1990. Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus

- langue. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Papalia, A. "Planning for effective teaching : Papalia's Classroom Settings" in Mosaic, Vol.1, no. 3, Spring, 1994
- Peturson, R. 1994. Thermometers & Thermostats (Assessment & Evaluation in a changing world). Workshop presented during PEITF Annual Convention, Oct. 1994
- Poyen, J. 1990. "National Core French Study Summary Report" in Second Languages Bulletin, Canadian Association of Second Language Teachers.
- Prentice Hall Ginn Canada. 1996. Acti-Vie : Program Guide (Draft version)
- Prince Edward Island Department of Education, 1995. English Language Arts Curriculum, (Validation Draft)
- Prince Edward Island Department of Education, 1992. Junior High Core French Curriculum Guide.
- Prince Edward Island Department of Education. 1990. Report of the Elementary Education Committee.
- Prince Edward Island Department of Education. 1989. A Philosophy of Public Education for Prince Edward Island Schools.
- P.R. Working Group, 1994. National Core French Study: A model for implementation. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Saskatchewan Education, 1994. Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level.
- Saskatchewan Education, 1994. Elementary Core French Implementation and Maintenance Inservice Package.
- Saskatchewan Professional Development Unit. 1993. Découvert de l'apprentissage coopératif, Série Stratégies d'enseignement no. 5.
- Savignon, S. 1983. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Addison-Wesley Publishing Company.
- Stern, H.H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Sunflower, C. 1993. 75 Creative Ways to publish students' writing. New York: Scholastic Inc.
- Tremblay, R. 1989. Comprehension écrite. Montréal : Centre éducatif et culturel
- Tremblay, R., Duplantie, M. et Huot, D., 1990. National Core French Study: The

Communicative/Experiential Syllabus. Canadian Association of Second Language Teachers.

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

# *Les Annexes*

**(Voir côté français du document)**