

# *Français*

*Programme d'études de français langue première*

**(M-12)**

**Alberta**  
EDUCATION

Direction de l'éducation française

# *Français*

## Programme d'études de français langue première

---

(M-12)

---

Je, Gary G. Mar, C.R., ministre de l'Éducation, conformément à l'article 25(1) (a) de la *School Act*, autorise l'utilisation de ce Programme d'études dans les écoles de l'Alberta.

M - 12 Français

La mise en œuvre provinciale de ce programme se fera aux dates suivantes :

M - 6 septembre 1999

7 - 12 septembre 2000

Edmonton, le 25 mars 1998



---

MINISTRE DE L'ÉDUCATION

# **Programme d'études de français langue première**

**(M - 12)**

DONNÉES DE CATALOGUE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.  
Programme d'études de français langue première (M - 12).

ISBN 0-7732-9918-1

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement -- Alberta.  
I. Titre

PC2068.C2.A333 1998

440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

<i>Élèves</i>	
<i>Enseignants</i>	✓
<i>Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)</i>	✓
<i>Conseillers</i>	✓
<i>Parents</i>	
<i>Grand public</i>	
<i>Autres (à spécifier)</i>	

Copyright © 1998, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation, Alberta Education, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2, Téléphone : (403) 427-2940, Télécopieur : (403) 422-1947, E-mail : DEF@edc.gov.ab.ca

Alberta Education autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

**Remarque :** Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.

## REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

<i>Marcel Lavallée</i>	Directeur adjoint – Programmation française	<i>Claire Desrochers</i>	} Conceptrices de programmes
<i>Alain Nogue</i>	Directeur du projet	<i>Jacinthe Lavoie</i>	
		<i>Marie Lavoie</i>	

Nous aimerions souligner la participation des membres du Comité ad hoc pour la révision du programme de français :

<i>Cécile Bonnar</i>	Calgary R.C.S.S.D. No. 1
<i>Julie Bouchard-Dallaire</i>	École Citadelle, Conseil scolaire régional du centre-nord
<i>Raymond Demers</i>	Centre scolaire communautaire de Plamondon, Conseil scolaire régional du centre-est
<i>Pauline Johnson</i>	École Héritage, Conseil scolaire régional du nord-ouest
<i>Guylaine Girard</i>	École Notre-Dame Senior High School, Lakeland R.C.S.S.D. No. 150
<i>Hélène Landry</i>	École Notre-Dame, Conseil scolaire régional du centre-nord
<i>Yolande Moquin</i>	École Ste-Jeanne-d'Arc, Conseil scolaire régional du centre-nord
<i>Denise Moulun-Pasek</i>	Faculté Saint-Jean, University of Alberta
<i>Jeanne Robinson</i>	École voyageur, Conseil scolaire régional du centre-est
<i>Antoinette Romanchuk</i>	École Georges P. Vanier School, High Prairie School Division No. 48
<i>Charles Salomon</i>	École Mallaig Community School, County of St. Paul No. 19
<i>Claudine Tardif-Dufour</i>	École Maurice-Lavallée, Conseil scolaire régional du centre-nord
<i>Simone Thériault</i>	École du Sommet, Conseil scolaire régional du centre-est

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

<i>Jocelyne Bélanger</i>	Coordination des services de révision	<i>Josée Robichaud</i>	Traitement de texte
<i>Marie-José Knutton</i>	Révision	<i>Charles Adam</i>	Graphisme
<i>Louise Chady</i>	Coordination de la production		

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	iii		
<b>VUE D'ENSEMBLE</b> .....	1	• Un souffle nouveau.....	12
• Introduction.....	3	• L'évaluation des apprentissages.....	13
• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998.....	3	• Sources bibliographiques principales.....	14
• L'optique des résultats d'apprentissage.....	4	<b>CULTURE ET IDENTITÉ</b> .....	15
• Principes d'apprentissage.....	4	<i>C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs</i> .....	17
• Présentation du programme d'études de français langue première 1998.....	5	<i>C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie</i> .....	24
1. Culture et identité.....	6	<b>COMMUNICATION ORALE</b> .....	29
2. Communication orale.....	6	<b>a) L'écoute</b>	
a) L'écoute.....	6	<i>CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser</i> .....	31
b) L'interaction.....	6	<i>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser</i> .....	35
c) L'exposé.....	7	<i>CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information</i> .....	42
3. Lecture.....	7	<i>CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique</i> .....	48
4. Écriture.....	7		
• Liste des résultats d'apprentissage généraux.....	7		
• Organisation des résultats d'apprentissage généraux.....	9		
• Guide d'utilisation du programme d'études 1998.....	10		
• Degré d'autonomie de l'élève.....	11		
• Formats du document.....	11		

<b>b) L'interaction</b>			
<i>CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.....</i>	55	<i>L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.....</i>	94
<i>CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.....</i>	58	<i>L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.....</i>	105
<i>CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.....</i>	63	<i>L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.....</i>	111
<b>c) L'exposé</b>			
<i>CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue .....</i>	69	<b>ÉCRITURE.....</b>	117
<i>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair .....</i>	75	<i>É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication .....</i>	119
<i>CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.....</i>	80	<i>É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.....</i>	126
<b>LECTURE .....</b>	85	<i>É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.....</i>	160
<i>L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.....</i>	87	<i>É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique .....</i>	163

# **VUE D'ENSEMBLE**

## • Introduction

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Les résultats de ces démarches ont révélé, d'une part, que les parents voudraient que leurs enfants acquièrent :

- une plus grande spontanéité à l'oral;
- une plus grande facilité à communiquer en français, autant à l'oral qu'à l'écrit;
- une plus grande rigueur sur le plan de la qualité de la langue;
- une plus grande connaissance des dimensions culturelles francophones;
- le goût de s'engager dans des projets à saveur francophone;
- une appréciation et un respect de la richesse des mots et des expressions locales et régionales;
- une connaissance de la richesse de la littérature francophone;
- une capacité à s'adapter aux différents registres de langue;
- une connaissance de la langue qui leur permet de saisir l'humour et de faire rire en français.

D'autre part, les administrateurs et les enseignants ont souligné la nécessité de développer un programme et des ressources qui permettraient de développer une plus grande autonomie chez l'élève.

Au cours de l'année 1993, l'équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite. Les résultats de ces analyses ont révélé que les élèves avaient besoin :

- de développer davantage leur vocabulaire pour utiliser la langue spontanément;
- d'acquérir des stratégies de planification et de gestion pour mieux réussir leurs projets de communication;
- de se familiariser avec les expressions populaires et idiomatiques;
- de reconnaître et de corriger les erreurs, tant à l'oral qu'à l'écrit.

De plus, les récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des performances des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du présent programme d'études, dorénavant appelé *Programme d'études de français langue première 1998*.

## • Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année. En plus de reprendre et d'explicitier les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme

d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

### • **L'optique des résultats d'apprentissage**<sup>1</sup>

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- *les résultats d'apprentissage généraux*, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;
- *les résultats d'apprentissage spécifiques*, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

### • **Principes d'apprentissage**<sup>1</sup>

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie

cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

*L'apprentissage est un processus actif et constructif.* Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

*L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.* «L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier.»<sup>2</sup> Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage, analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

*L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances.* L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des

<sup>1</sup> L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

<sup>2</sup> Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

***L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles.*** Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

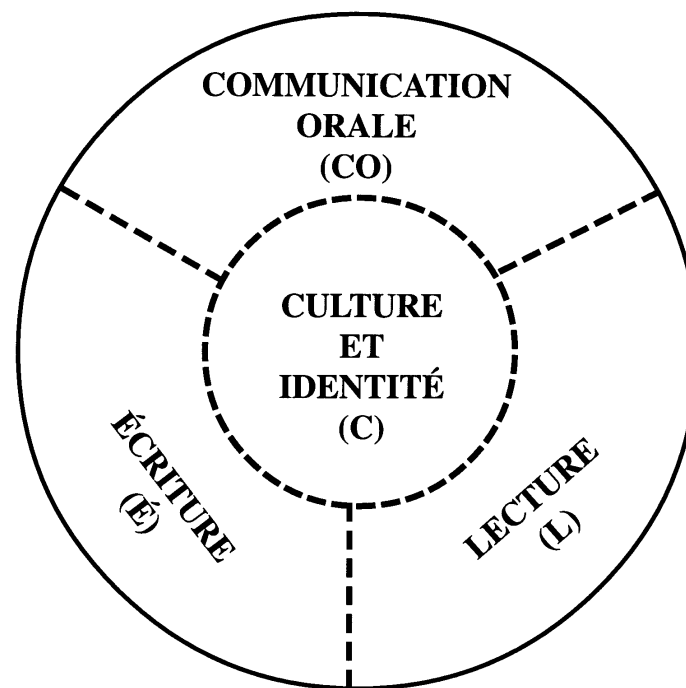
***L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.*** L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace. Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer son expertise.

***La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.*** Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres,

proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicite les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998<sup>3</sup>**

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité*.



<sup>3</sup> L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

Si *Culture et identité* constitue un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolée, il doit être intégré aux trois autres domaines. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'explicitier dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin d'amener toujours l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

## 1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à s'approprier progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en posant des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

## 2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

### a) *L'écoute*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4*, et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

### b) *L'interaction*

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5*, porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6*, porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété

d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Il sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie quotidienne, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

#### c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

### 3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la reconstruction de sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4*, et qu'il puisse les utiliser de

façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

### 4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture*. Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4*, et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

#### • Liste des résultats d'apprentissage généraux

Les résultats d'apprentissage généraux, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un des domaines du développement langagier.

#### 1. Culture et identité

- C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.*
- C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.*

## 2. Communication orale

### a) L'écoute

- CO1. *L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.*
- CO2. *L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*
- CO3. *L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.*
- CO4. *L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.*

### b) L'interaction

- CO5. *L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.*
- CO6. *L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.*
- CO7. *L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.*

### c) L'exposé

- CO8. *L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.*
- CO9. *L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.*

CO10. *L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.*

## 3. Lecture

- L1. *L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.*
- L2. *L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*
- L3. *L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.*
- L4. *L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.*

## 4. Écriture

- É1. *L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.*
- É2. *L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.*
- É3. *L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à un besoin de communiquer de l'information.*
- É4. *L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.*

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : avant, pendant et après l'activité.

<b>Culture et identité</b>
----------------------------

Communication orale	Lecture	Écriture
<i>L'écoute</i>		
<b>CO1.</b> Planification	<b>L1.</b> Planification	<b>É1.</b> Planification
<b>CO2.</b> Gestion	<b>L2.</b> Gestion	<b>É2.</b> Gestion
<b>CO3.</b> Contexte : besoin d'information	<b>L3.</b> Contexte : besoin d'information	<b>É3.</b> Contexte : besoin d'information
<b>CO4.</b> Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	<b>L4.</b> Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	<b>É4.</b> Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
<i>L'interaction</i>		
<b>CO5.</b> Gestion		
<b>CO6.</b> Développement du vocabulaire		
<b>CO7.</b> Contexte : vie quotidienne		
<i>L'exposé</i>		
<b>CO8.</b> Planification		
<b>CO9.</b> Gestion		
<b>CO10.</b> Contexte : répondre à divers besoins		

• Guide d'utilisation du programme d'études 1998

**Volet du domaine visé** → **Domaine langagier visé** → **COMMUNICATION ORALE** → **Résultat d'apprentissage général (RAG)**

**L'interaction** → **CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.** → **Niveau d'apprentissage**

**Phrase d'introduction**  
présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

**Pour GÉRER ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**

- **prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage**
  - prêter une oreille attentive,
  - regarder le locuteur, si nécessaire;
- **utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension**
  - établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (ex. : rapide, parsemé de pauses, etc.) et de l'intonation (ex. : qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation);
- **poser des questions pour obtenir des clarifications**
  - reconnaître que ce qu'il entend n'est pas clair,
  - cerner l'élément qui pose problème,
  - formuler une question qui lui permettra d'assurer la compréhension;
- **tirer profit des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension**
  - reconnaître que :
    - les mots clés guident (mots reliés au sujet ou marqueurs de relation),
    - les répétitions marquent l'insistance,
    - les exemples illustrent les propos,
    - les comparaisons présentent les similitudes et les différences,
  - les repérer dans le discours et les interpréter;
- **reformuler l'information pour vérifier sa compréhension**
  - reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair,
  - redire à sa façon la partie du discours qui pose problème;
- **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole**
  - attendre son tour pour parler, ou
  - demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;

**Résultat d'apprentissage spécifique (RAS) découlant du résultat d'apprentissage général**

**Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné**

**Légende permettant de qualifier la marche de l'élève vers l'autonomie (A)**

M	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
→	A <sup>0</sup>	↗										
→	A <sup>0</sup>	↗										
→	→	A <sup>0</sup>	↗									
		→	→	A <sup>0</sup>	↗							
			→	→	A <sup>0</sup>	↗						
→	→	A <sup>0</sup>	↗									

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent  
 → : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A<sup>0</sup> : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable  
 A<sup>0</sup> : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

## • Degré d'autonomie de l'élève

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modéliser pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus.

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***

L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***

L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation.

A<sup>o</sup> ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***

En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son

utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (RA) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A<sup>m</sup> ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***

L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (RA) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**.

➤ L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

## • Formats du document

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***version intégrale*** et le format ***version par année scolaire***.

– Le format ***version intégrale*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format *version par année scolaire* présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour *l'année ciblée et l'année précédente*, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

## • Un souffle nouveau

Nous vivons dans une société en transformation qui exige de ses membres qu'ils se situent face au changement et réévaluent leurs

compétences. En conséquence, l'enseignant, comme bien d'autres professionnels, doit réexaminer son rôle et ses pratiques. Il n'y a pas très longtemps, l'enseignant pouvait se fier à son intuition pour trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage. Aujourd'hui, il peut compter sur les résultats de la recherche pour orienter ses actions.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue. Ayant maintenant le regard tourné vers l'élève, l'enseignant se doit d'aller au-delà de la transmission des connaissances. Il est essentiel qu'il se préoccupe des facteurs autant didactiques que pédagogiques, s'il veut accompagner l'élève dans la construction de son savoir. Ses actions doivent se situer dans un cadre qui déborde la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viennent appuyer l'apprentissage dans les autres matières. C'est la responsabilité de l'enseignant de français d'enseigner ces stratégies aux élèves. Mais c'est la responsabilité de tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la marche de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

**Penseur** – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

**Preneur de décisions** – Parce qu’il connaît les caractéristiques de l’apprenant et de l’objet d’apprentissage, l’enseignant est en mesure d’anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d’éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d’activités et au type d’encadrement à offrir à l’apprenant.

**Motivateur** – L’enseignant est conscient que les élèves arrivent à l’école avec tout un bagage d’expériences qui ont façonné leur perception de l’école. Il reconnaît qu’il peut influencer l’engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu’il poursuit avec eux des buts d’apprentissage, et que l’erreur, si elle se produit, est source d’information. Elle lui permet d’identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

**Modèle** – L’enseignant doit inclure dans la séquence d’apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu’il met en œuvre pour réaliser le plus efficacement possible l’activité demandée. L’enseignant doit aussi être un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

**Médiateur** – Pour favoriser la construction du savoir par l’élève, l’enseignant doit jouer le rôle de médiateur entre l’objet d’apprentissage et l’élève. Comme médiateur, il aide l’élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l’élève à voir le bagage de connaissances qu’il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C’est en planifiant une séquence d’apprentissage visant à accroître progressivement le degré d’autonomie de l’élève qu’il lui permettra de développer de nouvelles connaissances (modelage, pratique guidée, pratique coopérative, pratique autonome et évaluation formative).

**Entraîneur** – Dans son rôle d’entraîneur, l’enseignant agit directement sur la motivation de l’élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d’être réutilisées dans d’autres contextes scolaires et sociaux. Il place l’élève dans des situations de résolution de problèmes et l’assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances.

Ce rôle d’expert confère donc à l’enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d’organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **L’évaluation des apprentissages**

Les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l’apprentissage. Cependant, les pressions sociales, la structure même des instruments d’évaluation et le contexte dans lequel l’évaluation se déroule, conduisent les enseignants à se préoccuper davantage de l’atteinte des objectifs, au détriment du cheminement cognitif de l’élève.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l’évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l’évaluation prend place, d’abord au début d’une démarche d’apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l’élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu’il a appris. Ainsi, l’élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l’objet d’apprentissage et l’enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l’élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l’élève.

Pour obtenir ces informations, l’enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignant pourra assurer à l'élève une grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

*Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. «Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte», *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

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

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignant primaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignant secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet, *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, Loretteville, 1996, 67 p.

*Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. «L'évaluation dans le paradigme constructiviste», *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.