

*French  
Language  
Arts*



*Programme d'études de français langue seconde - immersion*

**(M-12)**

**Alberta**  
EDUCATION

Direction de l'éducation française

# *French Language Arts*

Programme d'études de français langue seconde - immersion

---

(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 French Language Arts

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

*Gary G. Mar*

---

MINISTRE DE L'ÉDUCATION

# **Programme d'études de français langue seconde - immersion**

**(M - 12)**

DONNÉES DE CATALOGUE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

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

ISBN 0-7732-9916-5

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement -- Alberta  
-- Allophones. 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 French Language Arts Program and Resources Review Committee.

<i>Cécile Bonnar</i>	Calgary R.C.S.S.D. No. 1
<i>Richard Bonneville</i>	Harry Ainlay Composite High School, Edmonton School District No. 7
<i>Vivian Cunningham</i>	Our Lady of Perpetual Help, Sherwood Park R.C.S.S.D. No. 105
<i>Nadine Delorme</i>	Lawrence Grassi, Canadian Rockies Regional Division No. 12
<i>Danielle Fortier</i>	Edmonton School District No. 7
<i>Denis Lacroix</i>	École secondaire Beaumont High School, Black Gold Regional Division No. 18
<i>Caroline Létourneau</i>	Edmonton School District No. 7
<i>Edith Luchka</i>	St. Angela, Edmonton School District No. 7
<i>Lucille Mandin</i>	Faculté Saint-Jean, University of Alberta
<i>Neil Martell</i>	École Father Beauregard, Fort McMurray No. 32
<i>Lise Mayne</i>	Calgary School District No. 19
<i>Micheline Mazubert</i>	Western Canada S.H. School, Calgary School District No. 19
<i>Pierrette Messier-Peet</i>	St. Albert P.S. School District No. 6
<i>Sylvie Monson</i>	Fairview / Le Roi Daniels School, Calgary School District No. 19
<i>Carmen Mykula</i>	Parkland School Division No. 70
<i>Michelle Nicoll</i>	Montrose School, Grande Prairie School District No. 2357
<i>Vivianne Robertson</i>	École Marguerite d'Youville, Greater St. Albert Catholic Region No. 29
<i>Josée Verreault</i>	H.E. Bourgoin School, Northern Lights School Division No. 69

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 seconde - immersion 1998.....	4	• Sources bibliographiques principales.....	14
• L'optique des résultats d'apprentissage.....	4	<b>VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ...</b>	15
• Principes d'apprentissage.....	4	<i>VI. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.....</i>	17
• Présentation du programme d'études de français langue seconde - immersion 1998.....	5	<b>COMPRÉHENSION ORALE</b> .....	19
1. Valorisation de l'apprentissage du français.....	6	<i>CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.....</i>	21
2. Compréhension orale.....	6	<i>CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.....</i>	24
3. Compréhension écrite.....	6	<i>CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.....</i>	30
4. Production orale.....	7	<i>CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.....</i>	34
5. Production écrite.....	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		

<i>CO5. 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>	38	<i>PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.....</i>	90
<b>COMPRÉHENSION ÉCRITE .....</b>	45	<i>PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication .....</i>	91
<i>CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information .....</i>	47	<i>PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.....</i>	98
<i>CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique .....</i>	55	<i>PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication..</i>	
		- <i>L'exposé .....</i>	104
		- <i>L'interaction .....</i>	107
<i>CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.....</i>	61	<b>PRODUCTION ÉCRITE .....</b>	111
<i>CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser .....</i>	65	<i>PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication .....</i>	113
<i>CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser .....</i>	72	<i>PÉ2. L'élève sera capable de rédiger des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage .....</i>	115
<b>PRODUCTION ORALE .....</b>	83	<i>PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.....</i>	117
<i>PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.....</i>	85	<i>PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.....</i>	130
		<i>PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication .....</i>	138

# **VUE D'ENSEMBLE**

## • Introduction

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français langue seconde – immersion 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parent for French 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 un bilinguisme fonctionnel leur permettant de travailler en français ou de poursuivre leurs études dans cette langue;
- développent plus d'aisance à interagir en salle de classe;
- acquièrent une meilleure connaissance des mécanismes de la langue;
- développent une plus grande rigueur sur le plan de la qualité de la langue autant à l'oral qu'à l'écrit;
- développent des habiletés langagières qui leur donneront le goût de lire;
- soient exposés à des contenus et des tâches se rapprochant davantage des besoins langagiers quotidiens et des situations pratiques;
- soient exposés à une grande variété de produits médiatiques afin qu'ils puissent jouer un rôle plus actif dans la recherche de l'information;
- développent un esprit d'analyse et une pensée critique envers les produits médiatiques et la littérature;
- soient exposés aux diverses facettes de la culture canadienne française et de la francophonie à l'échelle mondiale.

D'autre part, les administrateurs et les enseignants ont souligné la nécessité de développer un programme et des ressources qui permettront à l'élève de travailler de façon plus autonome lors de la réalisation de ses projets de communication.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la Direction de l'éducation française a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième 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 :

- d'enrichir leur vocabulaire pour utiliser la langue spontanément dans leur interaction en salle de classe;
- d'acquérir des stratégies de planification et de gestion pour mieux réussir leurs projets de communication;
- 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 en français langue seconde – immersion (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 seconde – immersion 1998*.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 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 seconde – immersion 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.

<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.

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

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

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 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).

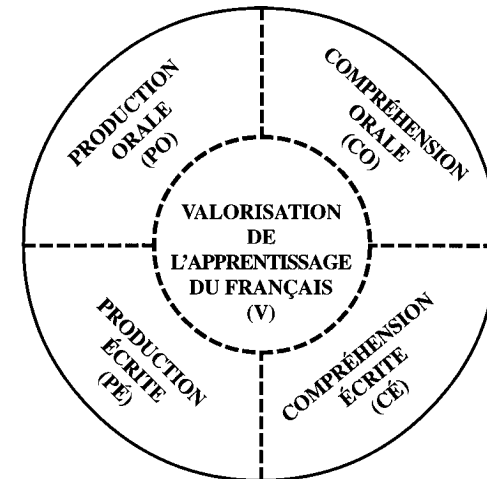
***L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.*** L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout 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 seconde – immersion 1998<sup>3</sup>**

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



<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.

Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale – CO, Production orale – PO, Compréhension écrite – CÉ et Production écrite – PÉ*) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*valorisation de l'apprentissage du français – VI*).

Ces cinq domaines ont été, dans le *Cadre commun*, envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

### 1. Valorisation de l'apprentissage du français

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Il va de soi que le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle important dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français.

### 2. Compréhension orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine 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, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les

utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO4 et CO5*, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat général d'apprentissage CO1*) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat général d'apprentissage CO2*).

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat général d'apprentissage CO3*.

### 3. Compréhension écrite

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 récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le 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.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CÉ4 et CÉ5*, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat général d'apprentissage CÉ1*) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat général d'apprentissage CÉ2*).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat général d'apprentissage CÉ3*.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

#### 4. Production orale

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

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux PO4* et *PO5*, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat général d'apprentissage PO1*), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat général d'apprentissage PO2*).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général PO3*. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

#### 5. Production écrite

Le domaine «production écrite» présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective 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.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux PÉ4* et *PÉ5*, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat général d'apprentissage PÉ1*), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat général d'apprentissage PÉ2*).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général PÉ3*. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (outils de référence, consultations).

##### • 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. Valorisation de l'apprentissage du français

*VI. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.*

## 2. Compréhension orale

*CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.*

*CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.*

*CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

*CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

*CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

## 3. Compréhension écrite

*CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.*

*CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.*

*CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

*CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

*CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

## 4. Production orale

*PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.*

*PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.*

*PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.*

*PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.*

*PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.*

## 5. Production écrite

*PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.*

*PÉ2. L'élève sera capable de rédiger des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.*

*PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.*

*PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.*

*PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.*

### • Organisation des résultats d'apprentissage généraux

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (CO1 et CÉ1) ou à construire (PO1 et PÉ1) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (CO2 et CÉ2) ou construire (PO2 et PÉ2) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde. Ces RAG décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (CO3 et CÉ3);

- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (PO3 et PÉ3).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (CO4, CÉ4, PO4 et PÉ4).

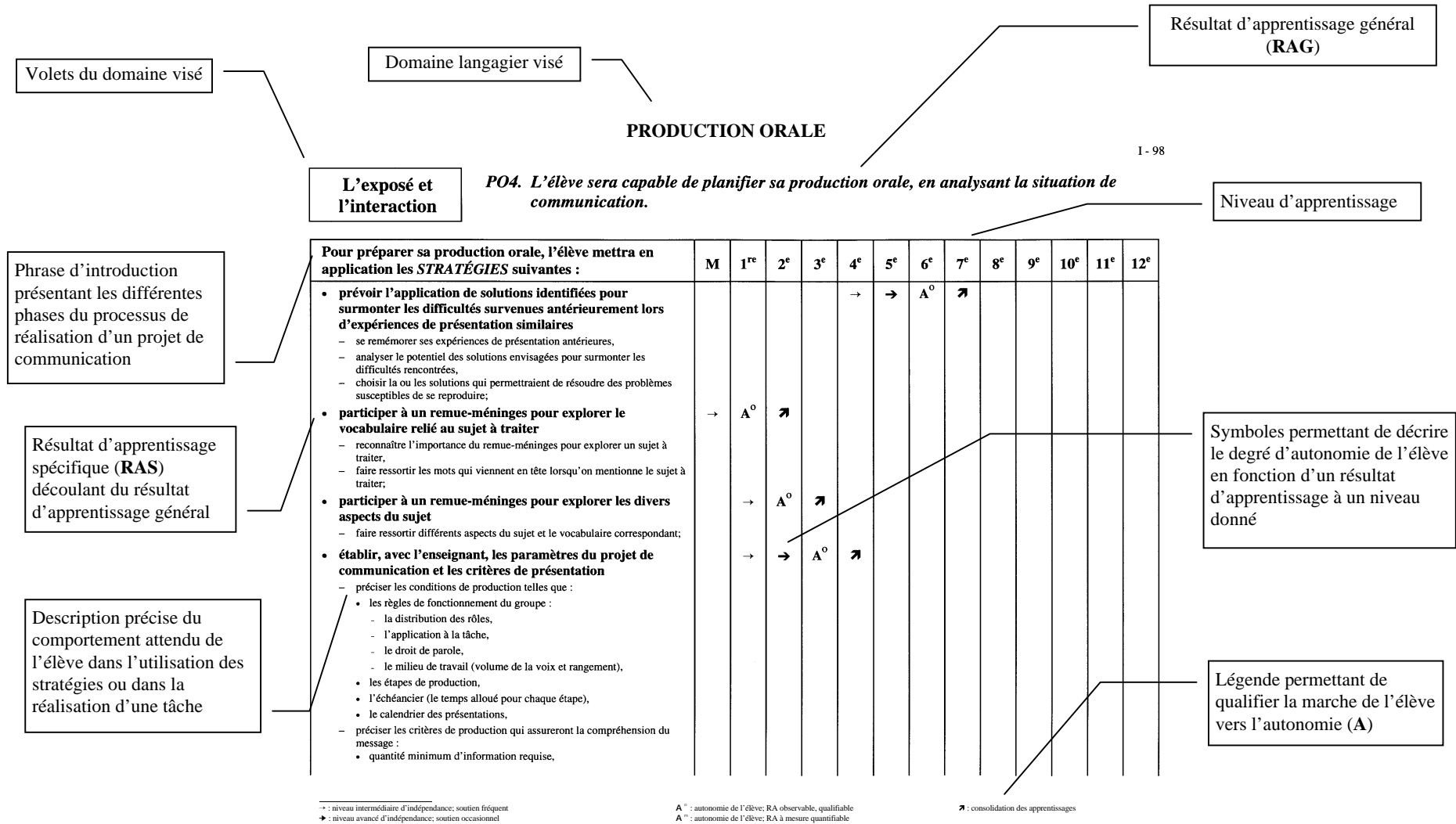
Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (CO5, CÉ5, PO5 et PÉ5).

Compréhension orale	Compréhension écrite
CO1. Contexte : besoin d'information	CÉ1. Contexte : besoin d'information
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO3. Appréciation de la culture	CÉ3. Appréciation de la culture
CO4. Planification	CÉ4. Planification
CO5. Gestion	CÉ5. Gestion



Production orale	Production écrite
PO1. Contexte : besoin d'information	PÉ1. Contexte : besoin d'information
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
PO3. Mécanismes de la langue	PÉ3. Mécanismes de la langue
PO4. Planification	PÉ4. Planification
PO5. Gestion	PÉ5. Gestion

• Guide d'utilisation du programme d'études 1998



- **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 seconde – immersion (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 seconde – immersion (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.