

INTRODUCTION

1. MISE EN CONTEXTE

1.1 L'entente protocolaire et le projet du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*

Le *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année)* a été signé, en décembre 1993, par les ministres de l'Éducation du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Territoire du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest. Cette collaboration repose sur l'importance que tous les partenaires accordent aux points suivants :

- des attentes pédagogiques communes;
- des standards élevés en matière d'éducation;
- la suppression d'obstacles qui entravent l'accès des élèves à l'éducation, notamment en ce qui concerne leur transfert d'une province ou d'un territoire à l'autre;
- l'optimisation des ressources pédagogiques.

L'élaboration du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est un des projets du *Protocole*. Il se compose de deux parties : la présentation d'une vision particulière à l'apprentissage du français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens et la présentation des résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques, qui en découlent. Le *Cadre commun* vise à répondre aux besoins des élèves francophones de l'Ouest et du Nord canadiens et intègre les données récentes des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie.

Quant à sa fonction curriculaire, le *Cadre commun* sert de socle pour l'élaboration des programmes d'études par chacune des provinces et chacun des territoires et permet une harmonisation des résultats d'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens.

1.2 *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*

Le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* a servi de base à la mise au point des *résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*

Ce document comprend quatre parties :

- la vision particulière à l'apprentissage du français langue première au Manitoba;
- des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques, de la maternelle au secondaire 4, répondant aux besoins des élèves franco-manitobains;
- le continuum des résultats d'apprentissage présentant la progression dans l'enseignement et l'apprentissage des habiletés, des connaissances et des attitudes;
- l'appendice A présentant les formes de communication et les types de textes et de discours qui peuvent être utilisés pour travailler les résultats d'apprentissage.

1.3 L'optique des résultats d'apprentissage

La vision de l'apprentissage du français langue première au Manitoba se cristallise autour de la notion de résultat d'apprentissage :

Un résultat d'apprentissage définit clairement le comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes—observables et, dans la mesure du possible, mesurables—qu'un élève a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

- Par conséquent, un résultat d'apprentissage n'est pas
- un objectif d'apprentissage;
 - une stratégie d'enseignement;
 - une mise en œuvre pédagogique.

On a distingué deux niveaux de résultats d'apprentissage :

- *le résultat d'apprentissage général*, qui s'applique de la maternelle au secondaire 4, est un énoncé général qui décrit ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine de développement langagier;
- *le résultat d'apprentissage spécifique* découle d'un résultat d'apprentissage général donné et se veut un descripteur précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée. Le résultat d'apprentissage spécifique permet d'observer ou de mesurer chez l'élève l'acquisition de certaines habiletés, connaissances ou attitudes spécifiques à son niveau.

1.4 Le continuum

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique à son niveau scolaire, il est nécessaire que, dans les années antérieures, des activités d'apprentissage progressives soient mises en place. Le continuum présente la progression des résultats d'apprentissage et indique clairement les quatre différents stades d'acquisition d'une habileté, d'une connaissance ou d'une attitude : l'éveil, l'acquisition, le résultat d'apprentissage terminal et l'approfondissement.

L'élève doit être amené, graduellement, à acquérir une habileté, une connaissance ou une attitude. C'est ainsi que, par exemple, on commencera à travailler un résultat d'apprentissage spécifique fixé en sixième année dans les années qui précèdent de manière à bâtir sur les acquis de l'élève.

Dans la même optique, le résultat d'apprentissage spécifique fera l'objet, dans les années scolaires subséquentes, d'un réinvestissement continu dans le cadre duquel la tâche deviendra plus complexe. C'est ainsi que, par exemple, on continuera à travailler un résultat d'apprentissage spécifique retenu pour la sixième année dans les années qui suivent de manière à approfondir et à élargir les acquis de l'élève.

La progression du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permettra à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes.

1.5 Le schéma d'ensemble

La vision sur laquelle s'est appuyée l'écriture des résultats d'apprentissage est présentée dans le schéma d'ensemble (p. ix).

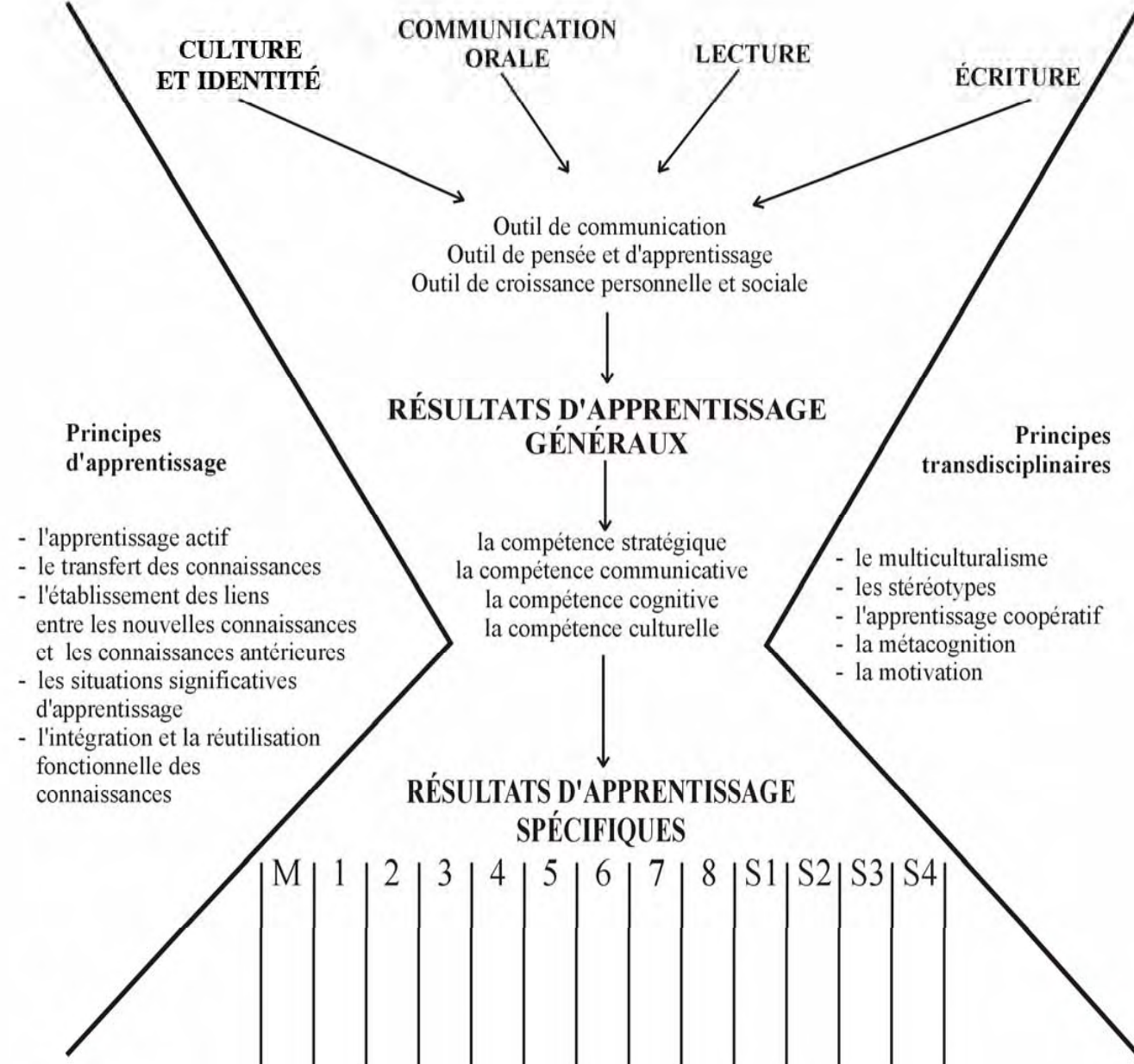
La forme entonnoir a servi de base pour assurer une constance et une cohérence lors de la rédaction des résultats d'apprentissage spécifiques. Les principes d'apprentissage d'une langue — outil de communication, de pensée, d'apprentissage et de croissance personnelle et sociale — ainsi que les principes d'apprentissage d'une langue en milieu minoritaire — les compétences stratégique, communicative, cognitive et culturelle — constituent les composants par lesquels passent les quatre domaines de la discipline du français que nous retrouvons au départ.

À l'extérieur de l'entonnoir, nous retrouvons les principes d'apprentissage et les principes transdisciplinaires. Ces deux ordres de principes ont constamment guidé les rédacteurs lors de l'écriture des résultats d'apprentissage. S'ils sont à l'extérieur de l'entonnoir, c'est qu'ils sont pertinents à l'enseignement en général et non seulement à l'enseignement de la langue.

SCHÉMA D'ENSEMBLE

Énoncé de base

Le but du document *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4)* est de circonscrire les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires à l'élève pour qu'au terme de ses études secondaires, il soit compétent en français et qu'il puisse s'épanouir en tant que francophone. C'est de cette manière que l'élève francophone parviendra à utiliser la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et scolaire et, ainsi, utiliser la langue française pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer son espace culturel.



2. UNE VISION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU MANITOBA

2.1 Le but du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)*

Le but du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)* est de circonscrire les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires à l'élève pour qu'au terme de ses études secondaires, il soit compétent en français et qu'il puisse s'épanouir en tant que francophone. C'est de cette manière que l'élève francophone parviendra à utiliser la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et scolaire et, ainsi, utiliser la langue française pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer son espace culturel.

2.2 Principes d'apprentissage

L'apprentissage est un cheminement de l'apprenant vers l'autonomie. Ce cheminement se manifeste par la responsabilisation de l'élève face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus exigeants. Cette marche vers l'autonomie est régie par six principes empruntés à la psychologie cognitive.

- L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction de son savoir.
- L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures.
- L'organisation des connaissances en réseaux favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

- Le transfert des connaissances est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances de contenu (connaissances déclaratives), celles qui portent sur les stratégies d'utilisation (connaissances procédurales) et celles relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation que la stricte situation d'apprentissage, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.
- L'acquisition des stratégies cognitives (qui portent sur le traitement de l'information) et métacognitives (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.
- La motivation scolaire repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

2.3 Principes d'apprentissage d'une langue

La langue, conçue comme un système de signes, est un outil de communication; elle est aussi un outil de pensée, d'apprentissage et de croissance personnelle et sociale. L'acquisition de la langue et le développement de l'élève sont indissociables : ils dépendent en effet des expériences de l'élève, de ses connaissances de la langue elle-même et de son environnement socioculturel.

- **La langue est un outil de communication.** L'élève utilise la langue orale ou écrite pour recevoir et transmettre des messages répondant à ses divers besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique. Le communicateur efficace met en œuvre les moyens linguistiques appropriés à la situation de communication.
- **La langue est un outil de pensée et d'apprentissage.** Elle permet à l'élève de nommer, d'explorer, de verbaliser, de préciser, d'organiser et de conceptualiser les différents aspects de la réalité, bref de penser. L'utilisation de la langue donne à l'élève l'occasion de tester, d'une part sa compréhension du monde qui l'entoure, d'autre part le fonctionnement de la langue elle-même. C'est par ce processus dynamique qu'il peut changer sa perception, l'ajuster, la raffiner, l'élargir, bref apprendre.
- **La langue est un outil de croissance personnelle et sociale.** C'est dans l'interaction que l'élève se découvre et se situe par rapport aux autres. La langue permet à l'élève de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'appropriier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que l'élève s'affirme en tant que personne, qu'il extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure.

2.4 Principes d'apprentissage d'une langue en milieu minoritaire

L'élève francophone au terme de ses études secondaires devrait être compétent dans sa langue, conscient de son identité et capable d'apporter une contribution significative à sa communauté afin d'assurer la vitalité de celle-ci.

Des principes d'apprentissage énoncés en 2.2 et 2.3 se dégagent un troisième ordre de principes qui sous-tendent l'enseignement de la langue française en milieu minoritaire. Ces principes se traduisent en quatre compétences :

- **L'élève francophone doit développer une compétence communicative.** Celle-ci se manifestera par une maîtrise de la langue qui lui permettra de fonctionner de façon efficace dans tous les domaines de sa vie personnelle, scolaire et sociale. C'est en particulier dans **l'interaction** que l'élève communique de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.
- **L'élève francophone doit développer une compétence stratégique.** Celle-ci lui permettra de choisir et de mettre à profit les stratégies nécessaires à la réalisation de tous ses projets de communication. L'acquisition des stratégies doit se faire systématiquement de la maternelle à la douzième année, et ce, afin d'amener l'élève à réaliser des projets de communication de plus en plus complexes. Par ailleurs, le développement par l'élève d'une compétence stratégique est d'autant plus important que celui-ci sera appelé à gérer la masse des informations auxquelles il sera exposé.
- **L'élève francophone doit développer une compétence cognitive.** Celle-ci lui permettra de fonctionner de façon efficace dans des situations où le succès scolaire dépend, en grande partie, de la maîtrise qu'il a de la langue et de sa capacité d'utiliser différentes habiletés de pensée.
- **L'élève francophone doit développer une compétence culturelle.** Celle-ci lui permettra d'être critique face à ce qu'il est et face à ce qu'il vit et de s'intégrer dans sa communauté. L'acquisition de cette compétence ira de pair avec le processus de construction de son identité francophone.

L'acquisition de ces quatre compétences sera grandement facilitée par une relation synergique entre la famille, l'école et la communauté. Une telle synergie se manifeste particulièrement dans les trois aspects suivants :

- L'appropriation de la langue par l'élève est affectée par la vitalité ethnolinguistique de sa communauté, par le réseau de ses contacts linguistiques aux niveaux familial, scolaire et communautaire et enfin par une « disposition cognitivo-affective » (Landry et Allard, 1988, p. 42) qui affecte la volonté d'apprendre et d'utiliser la langue. Dans ces conditions, l'école doit apporter sa contribution complémentaire, voire dans certains cas compensatoire, aux expériences langagières et culturelles que l'élève vit dans son milieu.
- L'appropriation de la langue par l'élève dépend de l'utilisation qu'il en fait. Pour que l'élève puisse fonctionner dans les sphères scolaire, familiale, communautaire et sociale, la langue doit être pour lui un instrument de communication quotidienne. Elle doit également constituer un outil d'apprentissage et de structuration cognitive qui lui permet de construire sa réalité.

Le rôle de l'école dans cette optique est essentiel : l'apprentissage du français en contexte scolaire doit se dérouler dans des situations où l'élève est « incité à s'approprier sa langue, à la vivre, à s'en servir pour s'exprimer, à l'utiliser pour communiquer et s'entretenir avec des destinataires réels et variés [,] (...) à se poser des questions sur ses expériences et à s'adonner à des activités d'apprentissage qui lui permettent de vivre d'autres expériences enrichissantes dans sa culture » (Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993, p. 62).

- L'appropriation de la langue par l'élève dépend de son choix de fonctionner et de vivre en français. Pour que l'élève veuille choisir de fonctionner et de vivre en français, il faut que cette langue, les gens qui la parlent et les réalités socioculturelles qu'elle exprime soient perçus comme ayant une valeur positive pour lui, sur les plans social, affectif et intellectuel.

2.5 Implications de l'apprentissage du français langue première au Manitoba

En somme, l'apprentissage du français langue première au Manitoba s'inscrit dans un contexte plus large : former des citoyens de demain, ceux-là même qui auront à exercer leur pouvoir d'initiative, à prendre en main leur propre développement et à mettre en place les moyens d'actions appropriés afin de mieux aménager le territoire communautaire.

Ces implications de l'apprentissage d'une langue en milieu minoritaire s'inscrivent dans un dessein plus large :

- la perception que l'élève a de lui-même comme personne contribuant à la vitalité de sa communauté;
- la perception que l'élève a de sa langue : un facteur de personnalisation et de socialisation.

Les composantes d'une compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première

Le tableau suivant présente une vue d'ensemble des compétences que l'élève franco-manitobain développera durant sa scolarité. Il a par ailleurs été élaboré pour orienter l'écriture des résultats d'apprentissage.

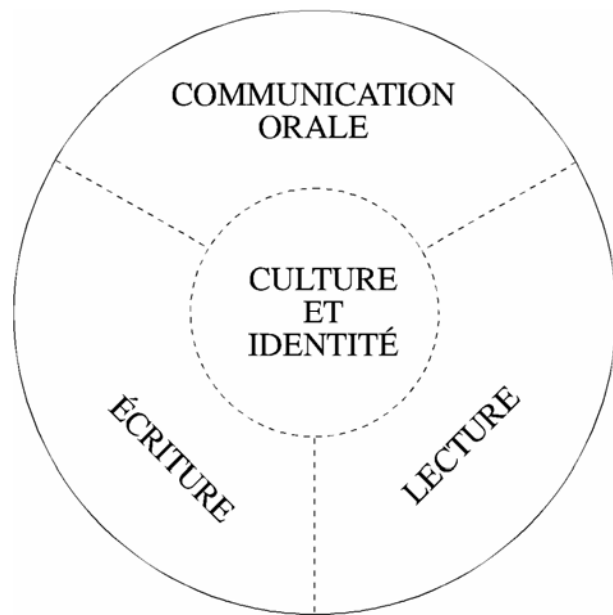
| Compétence cognitive | Compétence stratégique | Compétence communicative | | | | Compétence culturelle |
|---|--|---|---|--|---|--|
| | | Compétence organisationnelle | | Compétence pragmatique | | |
| Capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement | Capacité de se doter de méthodes de résolution de problèmes propres à la langue | Contrôle de la structure formelle du langage | | Adaptation du discours <ul style="list-style-type: none"> ● à la situation de communication ● à l'intention communicative visée <ul style="list-style-type: none"> ● au sujet du discours | | Vivre sa francophonie |
| | | Compétence linguistique | Compétence discursive | Compétence illocutoire* | Compétence socio-linguistique | |
| Traitement de l'information : <ul style="list-style-type: none"> - repérage - sélection - regroupement - inférence - évaluation Utilisation des connaissances acquises : <ul style="list-style-type: none"> - connaissance - compréhension - application - analyse - synthèse - évaluation | <ul style="list-style-type: none"> - fonction de planification et de gestion - stratégies de communication - stratégies d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> - morphologie - syntaxe - lexique - orthographe - stylistique | <ul style="list-style-type: none"> - cohésion formelle - cohérence sémantique - organisation des types de discours | Les fonctions : <ul style="list-style-type: none"> - instrumentale - régulateur - interactive - personnelle - imaginative - heuristique - informative <p><i>(Voir ci-après en page xiv le tableau explicatif « Les sept fonctions du langage »)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - registres de langue - variantes dialectales/régionales - réalités socio-culturelles | prise de conscience de sa réalité linguistique et culturelle expression de son identité culturelle expression de son appartenance à la culture francophone régionale, nationale et internationale manifestation de sa fierté construction identitaire ouverture aux langues et aux cultures du monde consommation de produits culturels : livres, films, musique, journaux, revues, etc. |
| <p><i>Les composantes d'une compétence communicative – d'après Bachman (1990, p. 87)</i></p> | | | | | | |

** la compétence illocutoire est relative à l'intention de communication visée, aux raisons pour lesquelles la langue est utilisée.*

Les sept fonctions du langage (d'après Halliday, 1973)

| Fonctions | Exemples d'activités orales | Exemples d'activités écrites |
|--|--|---|
| <p><i>instrumentale</i></p> <p>axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services</p> | <ul style="list-style-type: none"> • conversation • annonce publicitaire | <ul style="list-style-type: none"> • notes • lettre d'affaire • lettre d'opinion • annonce publicitaire • listes |
| <p><i>régulatoire</i></p> <p>utilisée pour influencer sur le comportement d'autrui</p> | <ul style="list-style-type: none"> • directive • geste • jeu dramatique | <ul style="list-style-type: none"> • directive • règlement • instruction |
| <p><i>interactive</i></p> <p>utilisée pour entrer en contact avec l'environnement</p> | <ul style="list-style-type: none"> • conversation • débat • mise en commun • discussion | <ul style="list-style-type: none"> • correspondance • annonces classées • invitations |
| <p><i>personnelle</i></p> <p>permet à son auteur d'exprimer ses besoins, son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts</p> | <ul style="list-style-type: none"> • discussion • débat • mise en commun • annonce | <ul style="list-style-type: none"> • journal intime • journal dialogué • réaction à la lecture de textes littéraires • petites annonces |
| <p><i>imaginative</i></p> <p>sert à se créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> • conter une histoire • mise en scène • jeu dramatique | <ul style="list-style-type: none"> • lecture et rédaction d'histoires et de poèmes • scénario |
| <p><i>heuristique</i></p> <p>recouvre l'ensemble des types d'interrogations qu'on apprend à se poser dans sa recherche du savoir</p> | <ul style="list-style-type: none"> • entrevue • discussion dirigée • questionnement didactique • sondage | <ul style="list-style-type: none"> • questionnaire analytique • recherche guidée • schéma conceptuel • journal de bord |
| <p><i>informative</i></p> <p>permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse</p> | <ul style="list-style-type: none"> • rapport oral • conversation • émission radiophonique | <ul style="list-style-type: none"> • descriptions • lecture et rédaction d'articles journaux et de revues • lecture et composition de cartes, lignes de temps, tableaux • recherche |

3. LES DIFFÉRENTS DOMAINES DU DOCUMENT *LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE MANITOBAINS EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE (M-S4)*



La vision de l'apprentissage du français langue première au Manitoba s'incarne dans les quatre domaines présentés dans le schéma ci-dessus. Ces domaines articulent le contenu du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)* et donnent lieu à des résultats d'apprentissage généraux qui font fonction d'organiseurs.

Puisque la langue est un outil de croissance personnelle et sociale, il est primordial que l'élève développe ses habiletés langagières dans un contexte socioculturel francophone. C'est la raison pour laquelle le domaine *Culture et identité* est au centre du schéma. À ce noyau se rattachent trois domaines qui mettent l'accent sur les compétences stratégique, communicative et cognitive de l'apprentissage langagier.

Par ailleurs, ces quatre domaines intègrent la dimension médiatique : le rôle croissant des médias et des technologies de l'information ainsi que l'impact qu'ils ont sur la vie des élèves sont à l'origine d'une telle inclusion des produits médiatiques tels les journaux, les magazines, les publicités écrites, orales ou audiovisuelles, les émissions d'informations radiophoniques et télévisuelles, les disques optiques compacts et l'Internet. La perspective essentielle du travail sur les messages médiatiques vise à amener l'élève à développer une compétence médiatique : en mettant en évidence la manière dont le message est construit, en faisant apparaître les façons par lesquelles il véhicule du sens, en démontrant les mécanismes de production du sens, l'élève décode et évalue les messages médiatiques.

Enfin, les quatre domaines ont été, dans ce document, dissociés pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés aussi précisément que possible. Il va de soi cependant que ces domaines et les résultats d'apprentissage qui leur correspondent sont intégrés dans une pratique pédagogique. C'est autour du projet d'apprentissage de l'élève et des interventions pédagogiques correspondantes de l'enseignant que se travaillent les résultats d'apprentissage.

a. Le domaine *Culture et Identité*

La dimension culturelle et identitaire est au cœur de l'apprentissage du français langue première. Des résultats d'apprentissage ayant spécifiquement trait à cette dimension ont été élaborés pour faire valoir cet aspect vital de l'apprentissage du français langue première. Mais cette dimension culturelle et identitaire se vit à travers toute situation d'apprentissage : le domaine *Culture et identité* est en interaction constante avec les autres domaines de l'apprentissage langagier.

Cette dimension culturelle et identitaire se manifeste sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'expression. *Le résultat*

d'apprentissage général C1 porte sur le processus au cours duquel l'élève se situe face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. C'est ainsi qu'il établit des liens entre les produits culturels disponibles dans son environnement et sa réalité, qu'il partage son appréciation de certains d'entre eux et qu'il discute de sa réalité francophone. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève se bâtit progressivement une identité francophone et se développe une image vivante de la langue.

Cette première facette est une condition nécessaire mais non suffisante au processus de construction identitaire de l'élève. Au résultat d'apprentissage général C1 s'ajoute le *résultat d'apprentissage général C2* qui porte sur le processus au cours duquel l'élève exprime dans son milieu certaines valeurs et manifeste certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie. C'est ainsi qu'il pose des gestes pour partager ses expériences vécues ou ses réalisations en français ou pour prendre part à des projets qui soulignent l'importance de la francophonie. Placé dans de telles situations de production, l'élève vit des expériences de création en langue française et y associe des valeurs.

b. Le domaine *Communication orale*

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

1. L'écoute

La conception de l'écoute qui a orienté l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet fait de l'élève un récepteur actif dans la reconstruction du sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Elle accorde en outre une importance particulière à la réaction de l'élève au discours. L'élève comprend des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre, d'une part à ses besoins d'information et d'autre part à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4* concrétisent cette orientation.

La pratique de l'écoute est une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Aux résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4 s'ajoutent les *résultats d'apprentissage généraux CO1 et CO2* qui visent à outiller l'élève en terme de stratégies. L'efficacité de l'écoute de l'élève dépend en grande partie de sa capacité à faire appel aux moyens appropriés pour assurer la qualité de son écoute.

La reconstruction du sens s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comporte deux aspects complémentaires : la planification et la gestion. Lors de la planification, l'élève se prépare à son écoute. C'est ainsi que, pour orienter son écoute, il précise son intention de communication, il fait des prédictions sur le contenu du discours et il fait appel à son vécu et à ses connaissances antérieures. C'est également pour faciliter sa compréhension que, lors de la gestion, l'élève régule son écoute en mettant en œuvre les stratégies appropriées. C'est ainsi qu'il utilise les informations du discours pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions, qu'il pose des questions pour soutenir sa compréhension et qu'il évalue l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet d'écoute.

C'est donc par une planification et une gestion de son écoute que l'élève, pour répondre à des besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique, reconstruit le sens des discours oraux en s'appropriant le contenu et l'organisation de ceux-ci. Cette perspective de travail doit être mise en place, systématiquement de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à une autonomie de plus en plus grande en écoute.

2. 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 orientation. L'interaction est caractérisée par une négociation du sens.

L'élève doit être capable de gérer ses interventions dans les situations d'interaction. C'est ainsi qu'il porte attention à l'interlocuteur, qu'il pose des questions pour clarifier les propos de ses interlocuteurs et qu'il ajuste son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général CO5*.

3. *L'exposé*

La conception de l'exposé qui a orienté l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet fait de l'élève un participant actif dans la construction du sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. L'élève s'exprime de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir. Le *résultat général CO8* concrétise cette orientation.

La pratique de l'exposé est une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Au résultat d'apprentissage général CO8 s'ajoute les *résultats d'apprentissage généraux CO6 et CO7* qui visent à outiller l'élève en terme de stratégies et de connaissances.

La construction du sens s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comprend deux aspects complémentaires : la préparation et la gestion. Lors de la préparation, l'élève prépare ses présentations en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue. C'est ainsi qu'il explore les divers aspects de son sujet, qu'il précise son intention de communication, qu'il choisit des supports visuels adéquats et qu'il apporte, suite à une répétition, des changements au vocabulaire et à la construction des phrases. Lors de la gestion, l'élève met en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées à la situation

de communication et à la transmission claire d'un message. C'est ainsi qu'il ajuste le débit et le volume de sa présentation pour se faire comprendre, qu'il utilise divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible, qu'il utilise des phrases complètes et qu'il assure la cohésion structurelle entre les phrases.

C'est donc par une préparation et une gestion que l'élève, pour satisfaire des besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir, formule le sens de ses messages en construisant le contenu et l'organisation de ceux-ci. Les connaissances linguistiques, nécessaires à la transmission claire d'un message, sont au service de l'exposé et font nécessairement partie du travail effectué lors de la construction de ce message. Cette perspective de travail doit être mise en place, systématiquement de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à une autonomie de plus en plus grande en exposé.

c. **Le domaine *Lecture***

La conception de la lecture qui a orienté l'élaboration des résultats d'apprentissage dans le domaine *lecture* fait de l'élève un lecteur actif dans la reconstruction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Elle accorde en outre une importance particulière à la réaction de l'élève au texte. L'élève comprend des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information et d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4* concrétisent cette orientation.

La pratique de la lecture est une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Aux résultats d'apprentissage généraux L3 et L4 s'ajoutent les *résultats d'apprentissage généraux L1 et L2* qui visent à outiller l'élève en terme de stratégies et de connaissances.

La reconstruction du sens s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comporte deux aspects complémentaires : la planification et la gestion. Lors de la planification, l'élève prépare sa lecture. C'est ainsi que, pour orienter sa lecture, il précise son intention de communication, il fait des prédictions sur le contenu du texte et il fait appel à son vécu et à ses connaissances antérieures. C'est également pour faciliter sa compréhension que, lors de la gestion, l'élève régule sa lecture en mettant en œuvre les stratégies appropriées. C'est ainsi qu'il utilise les informations du texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions, qu'il utilise les indices linguistiques et qu'il évalue l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son projet de lecture.

C'est donc par une planification et une gestion de sa lecture que l'élève, pour satisfaire des besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique, reconstruit le sens des textes en s'appropriant le contenu et l'organisation de ceux-ci. Cette perspective de travail doit être mise en place, systématiquement de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à une autonomie de plus en plus grande en lecture.

d. 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 formulation du sens s'effectue dans un contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. L'élève écrit des textes divers pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information et d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4* concrétisent cette orientation.

Comme en lecture, la pratique de l'écriture est une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Aux résultats d'apprentissage généraux É3 et É4 s'ajoutent les *résultats d'apprentissage généraux É1 et É2* qui visent à outiller l'élève en terme de stratégies et de connaissances.

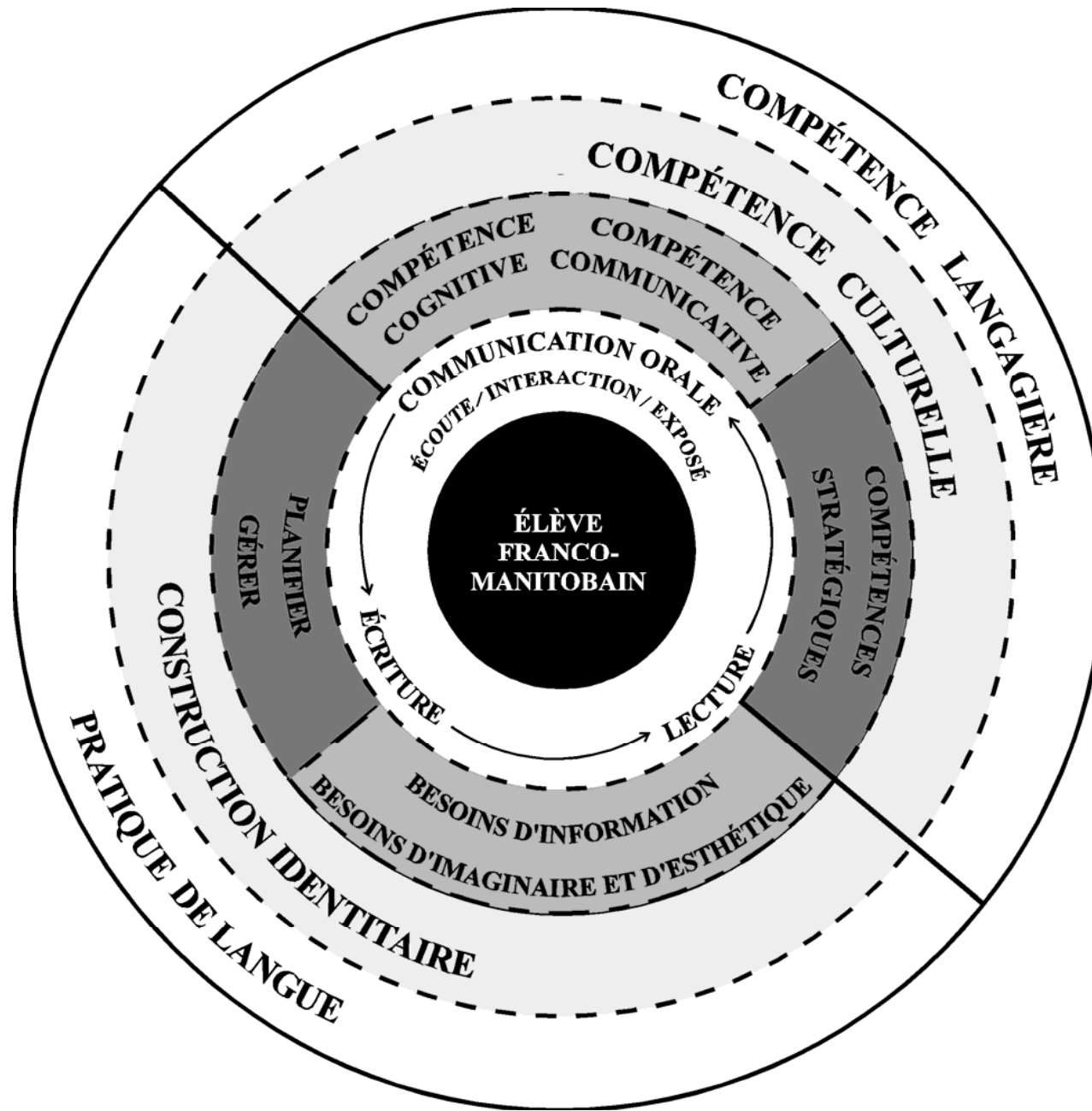
La construction du sens s'effectue par le biais d'un processus qui comporte deux aspects complémentaires : la planification et la gestion. Ces deux aspects portent sur le projet d'écriture qui est orienté par l'intention de communication de l'élève et comprend l'ensemble des opérations que l'élève effectue depuis le moment où il prend connaissance de la situation d'écriture jusqu'à la présentation finale de son texte et à son partage, en passant par les étapes qui visent à l'enrichissement de son texte.

Lors de la planification, l'élève construit son projet d'écriture à partir d'une analyse de la situation de communication. C'est ainsi qu'il précise son intention de communication et qu'il sélectionne l'information pertinente à son projet d'écriture. Lors de la gestion, l'élève met en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées. Il gère son projet d'écriture en utilisant celles-ci pour communiquer clairement et correctement son message. C'est ainsi qu'il met à profit les mots identifiés lors d'un remue-méninges pour exprimer ses idées, qu'il rédige un brouillon de son texte, qu'il enrichit son texte, qu'il vérifie son texte au niveau du contenu et de l'organisation du message, de l'orthographe d'usage et grammaticale, qu'il utilise des outils de référence, qu'il met au point la présentation finale de son texte et qu'il évalue sa démarche d'écriture.

C'est donc par une planification et une gestion que l'élève, pour satisfaire ses besoins de communication d'information, d'imaginaire et d'esthétique, formule le sens de ses messages en construisant le contenu et l'organisation de ceux-ci. Les connaissances linguistiques, nécessaires à la correction des messages, sont ainsi au service de la communication

écrite et, à ce titre, font nécessairement partie du travail effectué lors du processus d'écriture. Cette perspective de travail de l'écriture doit être mise en place, systématiquement de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à une autonomie de plus grande en plus grande en écriture.

4. PRATIQUE DE LANGUE ET COMPÉTENCE LANGAGIÈRE



Le schéma *Pratique de langue et compétence langagière* propose une synthèse des différents éléments qui constituent la toile de fond du présent document. L'élève franco-manitobain met en œuvre une pratique de langue qui s'actualise dans 3 domaines en articulation constante : communication orale, lecture et écriture.

Cette pratique de langue est orientée par des besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique; elle doit en outre faire l'objet d'une planification et d'une gestion. Une telle pratique de langue permet à l'élève de construire et de reconstruire du sens. L'élève élargit ainsi le champ de ses compétences communicative, cognitive et stratégique. Par ailleurs, cette pratique de langue est un véhicule de la construction identitaire. L'élève acquiert ainsi une compétence culturelle. La pratique de langue et la compétence langagière sont donc indissociables.

RÉFÉRENCES

Cazabon, B., Lafortune, S. et Boissonneault, J. (1993). **La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique**. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 238 p. et annexes.

Landry, R. et Allard, R. (1988). *L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale*. **Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française**, XVI : 3, p. 38-53.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES PRINCIPALES

Boyer, C. (1993). **L'enseignement explicite de la compréhension en lecture**. Boucherville : Les publications Graficor inc.

Forest, C. et Forest, L. (1994). **Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes**. Chomedey, Laval : Éditions Beauchemin ltée.

Giasson, J. (1995). **La lecture. De la théorie à la pratique**. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.

Giasson, J. (1990). **La compréhension en lecture**. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur ltée.

Giasson, J. et Thériault, J. (1983). **Apprentissage et enseignement de la lecture**. Montréal : Les Éditions Ville-Marie Inc.

Ministère de l'Éducation et de la Science (1993). **Programme d'études. Le français. Enseignement primaire**. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1995). **Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire**. Québec : Gouvernement du Québec.

Tardif, J. (1992). **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive**. Montréal : Les Éditions Logiques.

