

# INTRODUCTION

## 1. MISE EN CONTEXTE

### 1.1 L'entente protocolaire et le projet du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde — immersion (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 seconde — immersion (M-12)* est un des projets du *Protocole*. Les six ministères de l'Éducation ont élaboré ce *Cadre commun*, en collaboration avec des enseignants, des administrateurs, des parents, des représentants du monde des affaires, des professeurs du niveau postsecondaire et des représentants de la communauté.

Ce *Cadre commun* se compose de deux parties : la présentation d'une vision particulière à l'apprentissage du français langue seconde — immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens et la présentation des résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques, qui en découlent. Ce *Cadre commun* vise à répondre

aux besoins des élèves en immersion 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, ce *Cadre commun* permet une harmonisation des résultats d'apprentissage en français langue seconde — immersion dans l'Ouest et le Nord canadiens et sert de socle pour l'élaboration des programmes d'études par chacune des provinces. C'est dans cette perspective que ce *Cadre commun* a servi de base à l'élaboration du document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde — immersion (M-S4)*.

### 1.2 L'optique des résultats d'apprentissage

La vision de l'apprentissage du français langue seconde — immersion 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.**

Un résultat d'apprentissage n'est donc ni un objectif ni une stratégie d'enseignement.

Les résultats d'apprentissage sont présents à toutes les années scolaires, de la maternelle au secondaire 4.

Ce document présente 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.

Mais, pour que l'élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique à son année scolaire, il est nécessaire que, dans les années antérieures, des activités d'apprentissage progressives soient mises en place. Il faut que l'élève soit 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, une fois terminal, fera l'objet, dans les années scolaires subséquentes, d'un réinvestissement continu dans le cadre duquel la tâche devient plus complexe. C'est ainsi que, par exemple, on continuera à travailler un résultat d'apprentissage spécifique fixé en sixième année dans les années qui suivent de manière à *approfondir* et à *élargir les acquis de l'élève*.

*En somme, chaque résultat d'apprentissage spécifique s'inscrit dans un continuum marqué par les quatre stades suivants : le résultat d'apprentissage est terminal et, en aval, au stade de l'approfondissement; en amont, il est en voie d'acquisition et, dans les années antérieures, au stade de l'éveil.*

La gradation 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, et, ainsi, élargir son champ d'autonomie*.

Bref, dans une telle optique, c'est *l'apprenant* qui est *au centre du dispositif d'apprentissage/enseignement*, c'est vers lui et son apprentissage que convergent les interventions pédagogiques.

### 1.3 La conception des résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage présentés dans le présent document

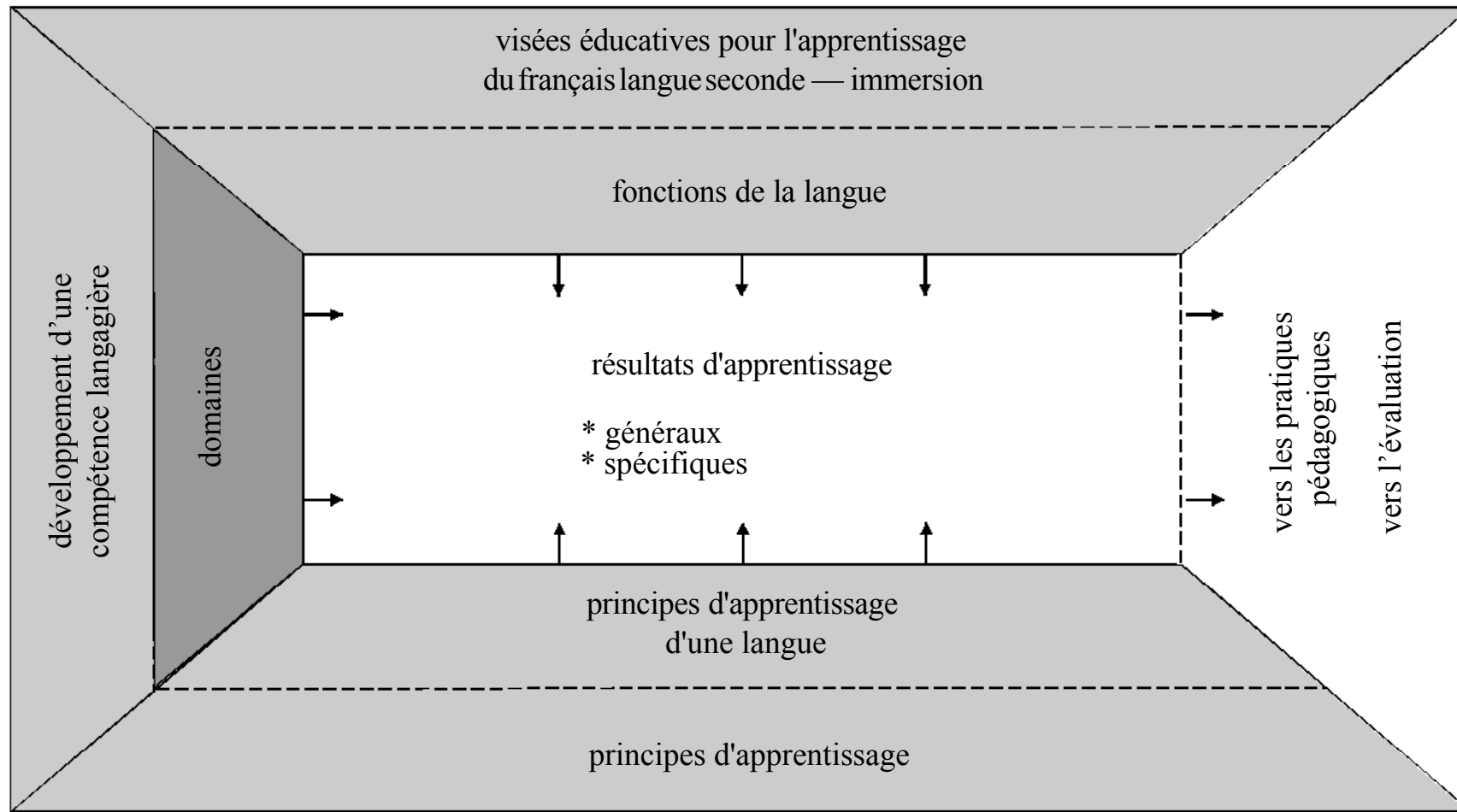
- renvoient à une vision de l'apprentissage du français langue seconde — immersion; celle-ci s'articule en cinq volets : des visées éducatives, des fonctions de la langue, des principes d'apprentissage, des principes d'apprentissage d'une langue, et le développement, par l'élève, d'une compétence langagière
- sont organisés en fonction de domaines; ceux-ci font fonction d'organismes conceptuels du présent document
- portent sur des comportements langagiers de l'élève; à ce titre, ils orientent les pratiques pédagogiques et évaluatives.

Le schéma ci-contre présente une visualisation d'une telle conception.

## 2. UNE VISION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE— IMMERSION

### 2.1 Visées éducatives

1. Encourager chez l'élève un intérêt pour la langue française parlée et écrite.
2. Développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette de comprendre des discours oraux et écrits, tout en prêtant une attention particulière aux caractéristiques de la communication médiatique.
3. Développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette de produire des discours oraux et écrits, tout en prêtant une attention particulière aux caractéristiques de la communication médiatique.
4. Développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette d'utiliser la langue française comme outil d'apprentissage.



5. Développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive (par exemple : observer, explorer, analyser, inférer, synthétiser, évaluer, résoudre des problèmes, intégrer à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure).
6. Promouvoir, par l'utilisation de la langue dans des expériences significatives de communication, l'épanouissement personnel, intellectuel et social de l'élève.
7. Développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international.

## 2.2 L'élève et la langue : brèves considérations

La langue est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer : s'exprimer en tant qu'individu, véhiculer des pensées. C'est aussi un instrument qui permet l'accès à de nouvelles informations et la construction de nouvelles connaissances. Le processus d'acquisition de la langue est intimement lié au développement personnel de l'individu. Il s'opère à mesure que celui-ci explore, qu'il cherche à comprendre le monde qui l'entoure ainsi que ses propres pensées, qu'il cherche à communiquer ses expériences et ses sentiments. Bref, *la langue est à la fois un instrument de communication, un outil de pensée et d'apprentissage et un vecteur de croissance personnelle, intellectuelle et sociale.*

*En immersion, la langue est à la fois objet et véhicule d'apprentissage.* L'école a donc pour rôle de faire vivre aux élèves une variété d'expériences au cours desquelles ils poursuivront leur découverte du monde tout en apprenant une langue nouvelle. Observer, interroger, formuler des hypothèses, exprimer des opinions, tenter de résoudre des problèmes, s'informer, etc. seront autant d'occasions pour eux d'enrichir leurs connaissances, de cultiver leur capacité de raisonner et de développer leur compétence langagière. C'est dans ce contexte d'intégration, et non au cours d'exercices isolés, que sont enseignés la langue et ses mécanismes.

L'acquisition de cette langue cible sera grandement facilitée si elle se construit sur une base constituée des intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures,

les deux étant souvent liés. On a parfois tendance à croire que les élèves qui débutent en immersion ont de la difficulté à mobiliser leurs connaissances antérieures, parce que leurs connaissances de la langue cible sont limitées. Déjà, par contact avec la famille, la société, les médias, etc., les élèves ont acquis un bagage de connaissances considérable qui recouvre des domaines tels que :

- *la compréhension du monde environnant* : les élèves se font une représentation de certains concepts liés à la société au sein de laquelle ils vivent; c'est ainsi par exemple qu'ils connaissent le rôle des pompiers et de l'argent, les fonctions de certains appareils. Ils ont vécu des expériences qui les ont amenés à éprouver des sentiments et à acquérir des valeurs.
- *la prise de conscience des fonctions du langage et des registres de langue* : les élèves se rendent compte que l'on peut parler par exemple pour décrire, exprimer des sentiments et des idées, demander de l'aide. Ils savent que l'on ne s'adresse pas de la même façon à un enfant ou à un adulte, que certains mots sont interdits ou ne se disent pas en public.
- *la sensibilisation aux éléments non verbaux et aux éléments prosodiques de la communication* : les élèves savent interpréter la communication non verbale. Très jeunes, ils associent la tendresse, la colère, les conseils, les ordres à des intonations distinctes. Ils comprennent que tous ces éléments soutiennent le sens du langage parlé.
- *la notion d'organisation de certains types de discours et de la structure de certains types de textes* : des expressions comme « Once upon a time », « Il était une fois » permettent de repérer le commencement d'une histoire. Plusieurs élèves reconnaissent intuitivement la structure d'un récit, savent distinguer une liste d'articles à acheter, d'un menu de restaurant ou d'une recette de cuisine.
- *l'acquisition de certains des mécanismes qui régissent le fonctionnement de leur langue* : les élèves ont déjà émis de nombreuses hypothèses sur le fonctionnement de leur langue maternelle, même s'ils ne sont pas toujours capables de formuler des règles ou d'exprimer ces hypothèses. Ils ont repéré, en langue anglaise par exemple, que la terminaison *-ed* marque le passé ou que l'ajout d'un *-s* à une certaine catégorie de mots indique le pluriel.

Il est donc essentiel que l'enseignant en immersion tienne compte de la multitude des connaissances acquises par les élèves afin de planifier des situations d'apprentissage qui relient ces acquis à la découverte d'éléments nouveaux, permettant ainsi l'interprétation des indices fournis par le contexte de la situation de communication et facilitant, de ce fait, la construction du sens de ce qui est communiqué dans la langue cible.

### 2.3 Principes d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus, personnel et social, qui 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. C'est en cheminant dans ce processus que l'élève élargit progressivement son champ d'autonomie. L'apprentissage est régi 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 les 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, 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.

### 2.4 Principes d'apprentissage d'une langue

On sait que les élèves apprennent mieux la langue cible

- *quand celle-ci est considérée comme un outil de communication;*
- *quand celle-ci est considérée dans sa totalité;*
- *quand ils ont de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction;*
- *quand ils sont exposés à une grande variété de discours et de textes;*
- *quand ils sont exposés à d'excellents modèles de langues;*
- *quand l'apprentissage est porté par la dynamique du sens;*
- *quand il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque;*
- *quand les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives;*
- *quand les situations d'apprentissage tiennent compte des intérêts et des besoins des élèves;*
- *quand les situations d'apprentissage leur permettent de faire appel à leurs connaissances antérieures;*
- *quand les situations d'apprentissage leur permettent de faire des choix;*
- *quand les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence;*
- *quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle;*
- *quand les modalités d'évaluation reflètent et soutiennent ces principes d'apprentissage*
- *etc.*

La mise en œuvre de ces principes d'apprentissage est facilitée par la prise en compte des considérations didactiques suivantes :

- *une approche centrée sur l'apprenant* : les besoins des élèves et leurs styles d'apprentissage jouent un rôle déterminant dans le choix et le déroulement des activités, dans le choix des résultats d'apprentissage à travailler et dans la sélection des stratégies et des méthodes d'enseignement et d'évaluation. L'enseignant doit régulièrement observer les forces et les faiblesses de ses élèves et mettre ainsi en évidence les éléments d'apprentissage maîtrisés et ceux qui ont besoin d'être approfondis. Les activités d'apprentissage seront ainsi plus pertinentes et offriront à chacun la possibilité de progresser à son rythme.
- *une approche à la fois communicative/expérientielle et analytique* : les élèves doivent être actifs dans l'apprentissage d'une langue. Ils doivent construire le sens de ce qu'ils observent, voient, entendent ou lisent. Dans une classe d'immersion, les élèves doivent être appelés à manipuler des idées, des concepts, la langue elle-même. Ils doivent donc être engagés dans des activités significatives qui requièrent l'emploi authentique de la langue dans des situations interactives. Cette interaction (élève — enseignant ou élève — élève) est particulièrement importante puisque c'est par ce processus, au cours duquel les individus interagissent pour exprimer des besoins, des concepts et des idées, que se « négocie le sens ».

Autant la pratique de la langue est, pour l'élève, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. L'enseignant doit encourager l'élève à faire un retour sur la forme de la communication pour en préciser le sens. C'est ainsi que se « négocie la forme ». C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire : en contexte et non de façon isolée.

Ce retour sur le fonctionnement de la langue porte également sur les rapports entre la langue première de l'élève et la langue française. Certaines caractéristiques de la première sont transférables à l'apprentissage de la seconde; ces transferts constituent donc, pour l'élève, des facteurs facilitateurs. Mais d'autres caractéristiques de la langue première de l'élève constituent une source d'interférence qui peut induire l'élève en erreur. Il importe donc de considérer

la langue première comme un point de départ pour formuler des hypothèses sur la langue française; mais ces hypothèses doivent être vérifiées jusqu'à ce que l'utilisation d'un mot ou d'une expression française correspondant soit devenue un automatisme.

- *une approche cognitive* : le développement chez les élèves d'une compétence communicative ne peut pas se dissocier de celui d'une compétence cognitive. Les élèves d'immersion doivent donc être amenés à observer, explorer, prédire en formulant des hypothèses, analyser, inférer, faire la synthèse de ce qu'ils écoutent ou lisent pour confirmer, infirmer ou intégrer de nouvelles informations, faire preuve de raisonnement critique et cela dans leur langue première comme en langue française.
- *une approche stratégique* : les activités d'apprentissage doivent amener l'élève à développer un éventail de stratégies et à lui faire prendre conscience de leur efficacité dans la réalisation de ses projets de communication en langue française.
  - *pour comprendre* : à l'oral comme à l'écrit, les élèves doivent prendre conscience des indices qui les aident à comprendre (gestes, intonations, images, etc.) ainsi que des moyens qui favorisent leur compréhension tels que leur vécu, leurs connaissances antérieures. Ils doivent également s'habituer à indiquer sans crainte à leur interlocuteur qu'ils ne comprennent pas ou à lui poser des questions pour soutenir leur compréhension; mais ils doivent aussi comprendre que l'on peut tolérer une certaine ambiguïté. Ils doivent enfin évaluer l'efficacité des divers moyens qu'ils mettent en œuvre pour réaliser leur projet d'écoute ou de lecture.
  - *pour s'exprimer* : à l'oral comme à l'écrit, les élèves doivent planifier ce qu'ils vont dire ou écrire, en fonction de la situation de communication, de leur intention de communication et des caractéristiques du public, décider comment ils vont exprimer leurs idées (choix de vocabulaire, de structure...) et faire un retour critique sur leur production. Par ailleurs, pour compenser d'éventuelles limites de la compétence de production en langue française, ils doivent prendre conscience des diverses stratégies verbales et non verbales sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour véhiculer le sens de leurs messages (paraphrases, gestes...).

En utilisant (savoir-faire) les connaissances acquises (savoirs) dans des contextes significatifs et variés (transfert), l'élève élargit son champ d'autonomie.

## 2.5 Les composantes d'une compétence langagière pour l'apprentissage du français langue seconde — immersion

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

Compétence cognitive  <i>Capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement</i>	Compétence stratégique  <i>Capacité de se doter de stratégies de résolution de problèmes propres à la langue</i>	Compétence communicative  <i>Capacité d'actualiser, en situation de communication, les dimensions pragmatique, sociolinguistique, linguistique et discursive de tout acte de communication</i>				Compétence socioculturelle  <i>Capacité de manifester une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones, et de valoriser l'apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social</i>
		Compétence pragmatique  <i>Prise en compte, dans l'usage du langage, de la situation de communication et de l'intention de communication</i>		Compétence organisationnelle  <i>Prise en compte de la structure formelle du langage</i>		
		Compétence illocutoire*	Compétence sociolinguistique	Compétence linguistique	Compétence discursive	
Traitement de l'information : <ul style="list-style-type: none"> <li>• repérage</li> <li>• sélection</li> <li>• regroupement</li> <li>• inférence</li> <li>• évaluation</li> </ul> Utilisation des connaissances acquises : <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissance</li> <li>• compréhension</li> <li>• application</li> <li>• analyse</li> <li>• synthèse</li> <li>• évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fonction de compensation</li> <li>• fonction de planification et de gestion</li> <li>• stratégies de communication</li> <li>• stratégies d'apprentissage</li> </ul>	Les fonctions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• instrumentale</li> <li>• régulateur</li> <li>• interactive</li> <li>• personnelle</li> <li>• imaginative</li> <li>• heuristique</li> <li>• informative</li> </ul> <i>(voir à la page suivante le tableau explicatif « Les sept fonctions du langage »)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• registres de langue</li> <li>• variantes dialectales/ régionales</li> <li>• références et pratiques culturelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• morphologie</li> <li>• syntaxe</li> <li>• lexique</li> <li>• orthographe</li> <li>• stylistique (<i>cette composante fera l'objet d'une sensibilisation auprès de l'élève</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cohésion formelle</li> <li>• cohérence sémantique</li> <li>• organisation des types de discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plaisir à utiliser la langue française comme moyen de communication</li> <li>• appréciation des produits culturels : livres, films, musique, journaux, revues, etc.</li> <li>• recherche de contacts avec des locuteurs natifs</li> <li>• intérêt pour la langue française parlée et écrite</li> <li>• attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international</li> <li>• ouverture aux langues et aux cultures du monde</li> </ul>

*Les composantes d'une compétence communicative — d'après Bachman (1990, p. 87)*

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

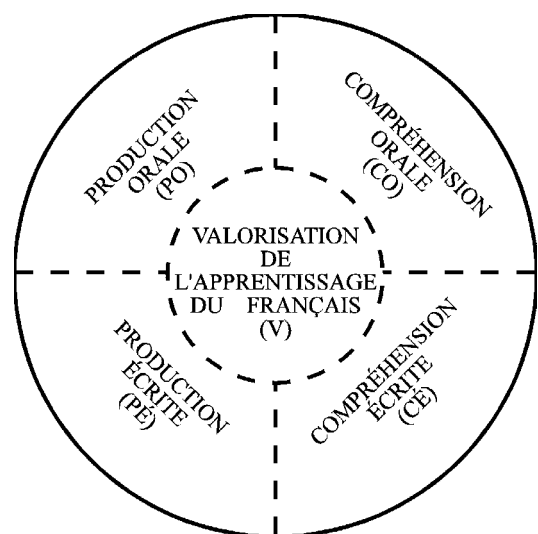
## Les sept fonctions du langage (d'après Halliday, 1973)

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"> <li>•conversation</li> <li>•annonce publicitaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•notes</li> <li>•lettre d'affaires</li> <li>•lettre d'opinion</li> <li>•annonce publicitaire</li> </ul>
<p><i>régulatoire</i></p> <p>utilisée pour influencer sur le comportement d'autrui</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•directive</li> <li>•geste</li> <li>•jeu dramatique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•directive</li> <li>•règlement</li> <li>•instruction</li> </ul>
<p><i>interactive</i></p> <p>utilisée pour entrer en contact avec l'environnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•conversation</li> <li>•débat</li> <li>•mise en commun</li> <li>•discussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•correspondance</li> </ul>
<p><i>personnelle</i></p> <p>permet à son auteur d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments, ses opinions, ses goûts</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•discussion</li> <li>•débat</li> <li>•mise en commun</li> <li>•annonce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•journal intime</li> <li>•journal dialogué</li> <li>•réaction à la lecture de textes littéraires</li> <li>•petites annonces</li> </ul>
<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"> <li>•conter une histoire</li> <li>•mise en scène</li> <li>•jeu dramatique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•lecture et rédaction d'histoires et de poèmes</li> <li>•scénario</li> </ul>
<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"> <li>•entrevue</li> <li>•discussion dirigée</li> <li>•questionnement didactique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•questionnaire analytique</li> <li>•recherche guidée</li> <li>•schéma conceptuel</li> <li>•journal de bord</li> </ul>
<p><i>informative</i></p> <p>permet de transmettre ou de se donner de l'information diverse</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•rapport oral</li> <li>•conversation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•notes de cours</li> <li>•lecture et rédaction d'articles journaux et de revues</li> <li>•lecture et composition de cartes, ligne de temps, tableaux</li> <li>•recherche et prise de notes pour rapport</li> </ul>



### 3. **LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE MANITOBAINS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE — IMMERSION (M-S4) : LES DOMAINES**

3.1 Le schéma ci-dessous présente les cinq domaines qui structurent le document *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde — immersion (M-S4)*.



Les **quatre domaines langagiers** (qui intègrent la dimension médiatique<sup>1</sup>) — **compréhension orale et écrite, production orale et écrite** — mettent l'accent sur des besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation du sens et sur l'acquisition de compétences. Les résultats d'apprentissage généraux articulent cette préoccupation.

(1) Le rôle de plus en plus croissant des médias et des technologies de l'information — exemples : journaux, magazines, publicités écrites, orales ou audiovisuelles, émissions d'information radiophoniques et télévisuelles, disques optique compact, Internet — ainsi que l'impact qu'ils ont dans la vie des élèves sont à l'origine d'une telle inclusion. La perspective essentielle du travail sur les messages médiatiques vise à amener les élèves à décoder (c'est-à-dire mettre en évidence la manière dont le message est construit, faire apparaître les façons par lesquelles il véhicule du sens, démontrer les mécanismes de production de sens) et à évaluer les messages médiatiques, et, ce faisant, à développer chez les élèves une compétence médiatique.

Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage langagier, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'un travail sur les textes écrits et les 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**. Ce domaine a été placé au centre du schéma ci-dessus, dans la mesure où il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Il va de soi par ailleurs que le contexte, les situations et les activités d'apprentissage mis en place par l'enseignant jouent un rôle important dans l'instauration d'un climat qui favorise cette valorisation de l'apprentissage du français.

Ces cinq domaines ont été ici envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés aussi finement que possible. Il va de soi cependant que ces domaines et les résultats d'apprentissage qui y correspondent sont intégrés dans une pratique pédagogique : c'est autour du projet d'apprentissage de l'élève et, conséquemment, des interventions pédagogiques correspondantes de l'enseignant que s'articulent et se travaillent conjointement les résultats d'apprentissage. C'est ainsi que l'on pourra regrouper deux domaines selon qu'ils portent l'un et l'autre sur la compréhension ou sur la production, selon qu'ils ont trait tous deux à la communication orale ou à la communication écrite. D'autres agencements entre les domaines sont également possibles : les deux domaines de compréhension et un domaine de production, un domaine de compréhension et les deux domaines de production. D'autres liens, d'ordre divers (ex. : un thème, un événement hors école auquel on rattache des apprentissages, un projet à réaliser, une situation qui comporte la résolution d'un problème) peuvent, eux aussi, articuler des domaines entre eux. Bref, *les domaines et les résultats d'apprentissage qui leur correspondent s'agencent, pour leur mise en œuvre pédagogique, autour d'une situation d'apprentissage*.

3.2 Dans les **deux domaines de compréhension — orale et écrite** —, l'orientation retenue fait de l'élève un récepteur actif dans la reconstruction du sens des messages. Cette reconstruction du sens s'effectue en contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. C'est ainsi que celui-ci comprend une variété de discours oraux, de textes écrits et, plus largement, de messages (dont les

supports sont d'ordre oral, textuel, visuel, médiatique ou informatique) pour satisfaire, d'une part un besoin d'information<sup>2</sup>, d'autre part un besoin d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique<sup>2</sup>. Les résultats d'apprentissage généraux en compréhension orale CO1 et CO2 et leurs homologues en compréhension écrite CÉ1 et CÉ2 concrétisent cette orientation.

Par ailleurs, les discours oraux, les textes écrits, ainsi que les messages visuels et sonores qui font l'objet de pratiques de compréhension constituent un vecteur au développement, chez l'élève, d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est le sens des résultats d'apprentissages généraux CO3, en compréhension orale, et CÉ3, en compréhension écrite.

Mais la pratique de la compréhension orale et écrite, aussi significative soit-elle, n'est en elle-même qu'une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Elle doit s'accompagner d'une instrumentation de l'élève quant aux stratégies et aux connaissances. C'est le sens des résultats d'apprentissage généraux, CO4 et CO5 d'une part, CÉ4 et CÉ5 d'autre part.

La reconstruction du sens s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comporte deux volets : la planification et la gestion. Lors du premier volet (CO4 et CÉ4), l'élève prépare son projet d'écoute ou de lecture : c'est ainsi que, pour orienter sa compréhension, il précise son intention de communication, fait des prédictions sur le contenu du discours ou du texte, fait appel à ses connaissances antérieures, anticipe une structure textuelle, etc. C'est également pour faciliter sa compréhension que, lors du second volet — la gestion (CO5 et CÉ5) —, l'élève régule sa compréhension en mettant en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées : c'est ainsi qu'il utilise des informations du discours ou du texte pour ajuster sa compréhension et faire de nouvelles prédictions, qu'il utilise divers moyens pour soutenir sa compréhension, qu'il utilise ses connaissances de la langue, qu'il évalue l'efficacité des moyens prévus pour réaliser son intention de communication, etc.

---

(2) Les résultats d'apprentissage généraux portant sur un besoin d'information incluent les discours oraux et les textes écrits à caractères informatif, incitatif et expressif. De même, les résultats d'apprentissage généraux portant sur un besoin d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique incluent les discours oraux et les textes écrits à caractères narratif, ludique et poétique.

Dans cette perspective, les résultats d'apprentissage généraux CO4 et CÉ4 expriment la volonté de mettre à la disposition de l'élève un répertoire de stratégies dans lequel il puisera selon la situation. Ces résultats d'apprentissage généraux s'inscrivent dans la construction d'un profil de sortie de l'élève axé sur l'autonomie hors école.

C'est donc par une planification et une gestion efficaces de sa compréhension que l'élève reconstruit le sens des discours et des textes, en s'appropriant le contenu et la structure de ceux-ci, pour satisfaire un besoin d'information, d'imaginaire, de divertissement, d'esthétique. Par ailleurs, une telle perspective d'apprentissage doit s'appliquer systématiquement, de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à élargir progressivement son champ d'autonomie en compréhension.

3.3 Quant aux **deux domaines de production — orale et écrite** —, ils se présentent, dans l'ensemble, selon une visée homologue à celle retenue dans les domaines de la compréhension. Celle-ci fait de l'élève un agent actif dans la formulation du sens des messages. Cette formulation du sens s'effectue en contexte et est guidée par l'intention de communication de l'élève. C'est ainsi que celui-ci parle et écrit, soit pour transmettre de l'information selon son intention de communication (en production orale et écrite) et pour satisfaire un besoin d'interaction sociale (en production orale), soit pour explorer le langage et pour divertir (en production orale), soit encore pour satisfaire un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage (en production écrite). Les résultats d'apprentissage généraux en production orale PO1 et PO2 et leurs homologues en production écrite PÉ1 et PÉ2 concrétisent cette orientation.

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite : la clarté et la correction des messages, requises par la situation de communication, interviendront nécessairement dans les productions orales et écrites de l'élève. C'est le sens des résultats d'apprentissage généraux PO3 en production orale et PÉ3 en production écrite. 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, notes, consultations).

Mais, comme en compréhension, la pratique de la production orale et écrite, aussi significative soit-elle, n'est en elle-même qu'une condition nécessaire mais non suffisante à son apprentissage. Elle doit s'accompagner d'une instrumentation de l'élève quant aux stratégies et aux connaissances. C'est le sens des résultats d'apprentissage, PO4 et PO5 d'une part, PÉ4 et PÉ5 d'autre part.

La formulation du sens s'effectue en effet par le biais d'un processus qui comprend deux volets : la planification et la gestion. Lors du premier volet (PO4 et PÉ3), l'élève se prépare à sa production orale ou écrite : il analyse la situation de communication. C'est ainsi qu'il participe à un remue-méninges pour explorer les différents aspects du sujet, qu'il précise son sujet et son intention de communication, qu'il identifie son public, qu'il organise le contenu de sa production, qu'il établit un plan de travail, etc. Durant la production orale ou écrite, l'élève met en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées. Lors du second volet, il gère sa production orale (PO5) ou écrite (PÉ3 et PÉ5). C'est ainsi qu'il tire profit de sa planification, qu'il ajuste le débit et le volume au besoin, qu'il tient compte des réactions de son public et s'ajuste en conséquence, qu'il assure le bon déroulement de la discussion de groupe, ou qu'il rédige une ébauche de son texte et qu'il procède aux améliorations pertinentes, qu'il vérifie les règles grammaticales, qu'il a recours à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots, qu'il consulte des outils de référence, qu'il modifie son texte pour l'enrichir, qu'il s'assure que la présentation finale de son texte est appropriée à la situation de communication, etc.

Tout comme en compréhension, c'est donc par une planification et une gestion efficaces de sa production que l'élève formule le sens de ses messages, en construisant le contenu et l'organisation de ceux-ci, pour transmettre de l'information selon la situation de communication, pour satisfaire un besoin social d'interaction, pour explorer le langage, pour divertir, pour proposer une vision du monde et pour satisfaire un besoin d'imaginaire. Par ailleurs, une telle perspective d'apprentissage doit s'appliquer systématiquement, de la maternelle au secondaire 4, en vue d'amener l'élève à élargir son champ d'autonomie en production.

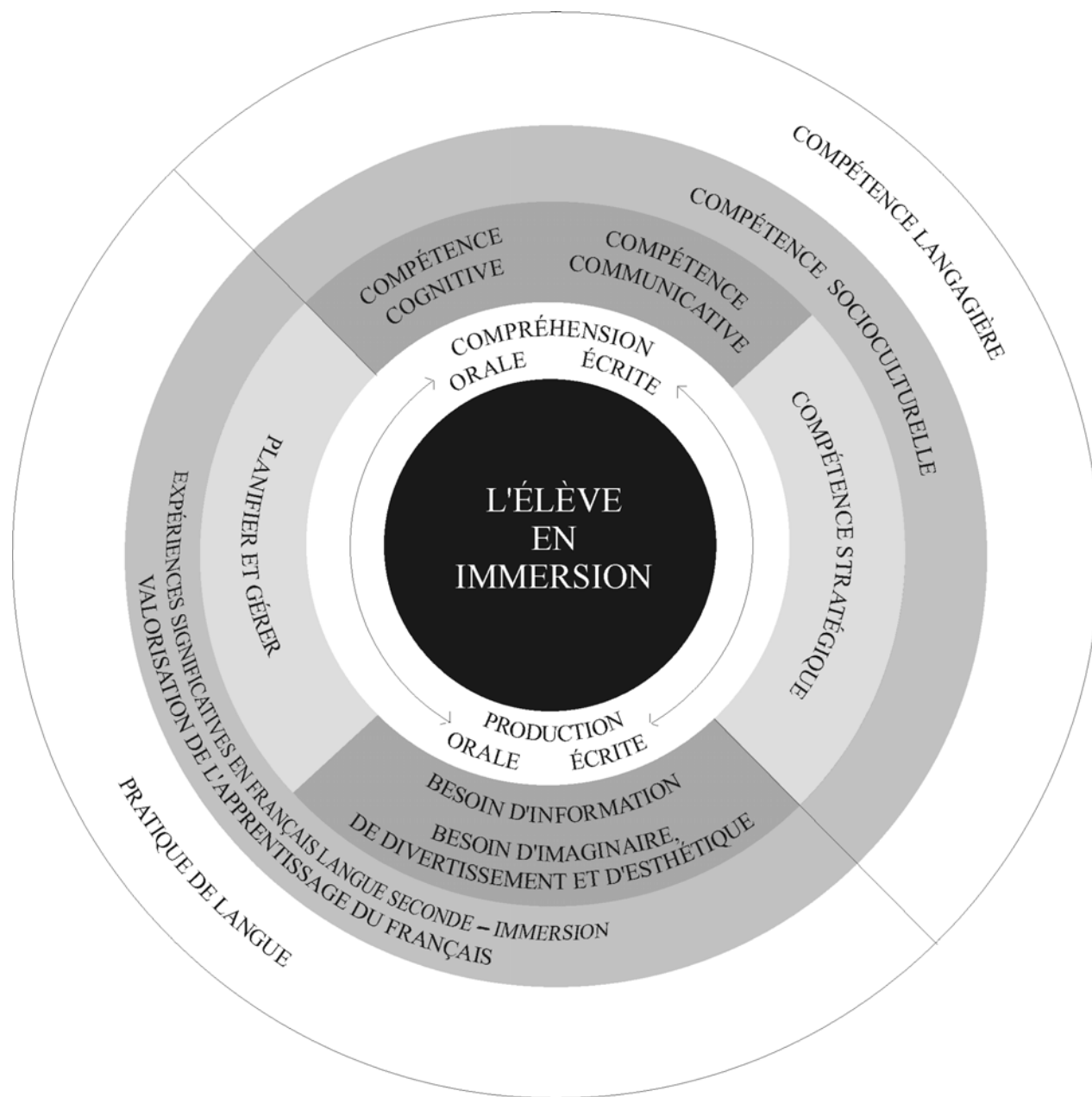
#### 4. PRATIQUE DE LANGUE ET COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Les deux schémas présentés ci-après proposent une synthèse des différents éléments qui articulent le présent document.

Le premier schéma vise à établir des correspondances entre les visées éducatives, les fonctions de la langue, les compétences et les domaines/résultats d'apprentissage généraux : il illustre en particulier que les compétences, d'une part renvoient à des visées éducatives et à des fonctions de la langue, d'autre part sont intégrées à certains domaines/résultats d'apprentissage généraux et, conséquemment, travaillées dans les résultats d'apprentissage spécifiques.

Le second schéma met également l'accent sur les compétences que l'élève en immersion acquiert, en visant à établir des correspondances entre celles-ci et la pratique de langue que l'élève en immersion met en œuvre : cette pratique de langue s'actualise dans quatre domaines en articulation constante : la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. Cette pratique de langue est orientée par des besoins d'information, d'imaginaire, de divertissement 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, et, ce faisant, d'acquérir des compétences communicative, cognitive et stratégique. Par ailleurs, cette pratique de langue doit être associée, par l'élève lui-même, à des expériences significatives en langue seconde et à une valorisation de l'apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social. L'élève acquiert ainsi une compétence socioculturelle.

visées éducatives	fonctions de la langue	compétences	domaines/résultats d'apprentissage généraux
<ul style="list-style-type: none"> <li>encourager chez l'élève un intérêt pour la langue française parlée et écrite</li> <li>promouvoir, par l'utilisation de la langue dans des expériences significatives de communication, l'épanouissement personnel, intellectuel et social de l'élève</li> <li>développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones telles qu'elles se vivent dans l'espace francophone régional, national et international</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vecteur de sensibilisation aux cultures francophones</li> <li>de croissance personnelle, intellectuelle et sociale</li> </ul>	<p><b>compétence socioculturelle</b>  <i>(capacité de manifester une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones, et de valoriser l'apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social)</i></p>	<p>CO3, CÉ3, V</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette de comprendre des discours oraux et écrits, tout en prêtant une attention particulière aux caractéristiques de la communication médiatique</li> <li>développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette de produire des discours oraux et écrits, tout en prêtant une attention particulière aux caractéristiques de la communication médiatique</li> </ul>	<p>instrument de communication</p>	<p><b>compétence communicative</b>  <i>(capacité d'actualiser, en situation de communication, les dimensions pragmatique, sociolinguistique, linguistique et discursive de tout acte de communication)</i></p>	<p>CO1, CO2  CÉ1, CÉ2  PO1, PO2, PO3  PÉ1, PÉ2, PÉ3</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive (par exemple : observer, explorer, analyser, inférer, synthétiser, évaluer, résoudre des problèmes, intégrer à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure)</li> </ul>	<p>outil d'apprentissage et de structuration cognitive</p>	<p><b>compétence cognitive</b>  <i>(capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement)</i></p>	<p>CO4, CO5  CÉ4, CÉ5</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>développer chez l'élève une compétence langagière qui lui permette d'utiliser la langue française comme outil d'apprentissage</li> </ul>		<p><b>compétence stratégique</b>  <i>(capacité de se doter de stratégies de résolution de problèmes propres à la langue)</i></p>	<p>PO4, PO5  PÉ4, PÉ5</p>



## **RÉFÉRENCES**

Bachman, Lyle, F. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1973). **Explorations in the Functions of Language**. New York: Elsevier North-Holland.

## **SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES PRINCIPALES**

Bisaillon, J. (1992). *La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des textes écrits*. **La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review**, 48:2, p. 276-291.

Boudreau, N. (1988). *L'acte d'écriture, c'est quoi?* **Le Journal de l'Immersion Journal**, 12:1, p. 6-8.

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

Britton, J. (1982). **Prospect and Retrospect**. London: Heineman Educational Books.

Day, E.M. and Shapson, S. (1996). *Current Issues for the Immersion Language Curriculum*. **Studies in Immersion Education**. Cleveland, Philadelphia, Adelaïde: Multilingual Matters Ltd., p. 86-99.

Genesee, F. (1987). **Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education**. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

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

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

Graves, D. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work**. Portsmouth, New Hampshire: Heineman.

Lapkin, S., Swain, M. and Shapson, S. (1990). *French Immersion Research Agenda for the 90's*. **The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes**, 43:3, p. 567-588.

Lyster, R. (1990). *The Role of Analytical Language Learning in French Immersion Programs*. **La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review**, 47:1, p. 159-176.

Rebuffot, J. (1993). **Le point sur l'immersion au Canada**. Anjou : Centre éducatif et culturel inc.

Rehorick, S. and Edwards, V. (ed.) (1992). **French Immersion: Process, Product and Perspectives**. Welland : The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes.

Snow, M.A., Met, M. and Genesee, F. (1989). *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*. **TESOL Quarterly**, 23:2, p. 201-217.

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

Vygotsky, L. S. (1985). **Pensée et langage**. Paris : Messidor/Éditions sociales.

Wells, G. (1981). **Learning through interaction**. Cambridge, England: Cambridge University Press.