
Table des matières

Principes directeurs	7
1. L'orientation générale des programmes d'études des écoles francsaskoises.....	9
2. La finalité.....	11
3. La vision.....	11
4. Les principes d'apprentissage.....	12
5. Tableau de la compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première.....	17
6. Tableau des fonctions de la langue.....	18
7. Registres de langue.....	19
8. Vocabulaire du nouveau programme d'études.....	20
Les composantes du tronc commun et les initiatives complémentaires	21
1. Les apprentissages essentiels communs.....	23
2. La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation)	25
3. L'apprentissage à base de ressources.....	27
4. L'équité des sexes.....	28
5. Les perspectives et le contenu indiens et métis.....	28
6. L'invitation des Anciens.....	30
7. Les douze principes de la philosophie indienne.....	31
Organisation des résultats d'apprentissage	35
1. Domaines d'utilisation de la langue.....	37
2. Schéma des résultats d'apprentissage généraux	38
3. Tableau des résultats d'apprentissage généraux	39
4. Domaine: culture et identité	41
5. Domaine: communication orale:	44
6. Domaine: lecture	62
7. Domaine: écriture	71
Résultats d'apprentissages généraux et spécifiques - Contenu d'apprentissage	87
Niveau 6e année	87
Niveau 7e année	115
Niveau 8e année	139
Niveau 9e année	163
Démarche pédagogique	183
1. L'enseignement stratégique	185
2. La situation d'apprentissage	186
3. La motivation de l'élève	188
4. Tâches de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'élève en situation d'apprentissage	189
5. Feuille de planification	194
6. L'enseignement explicite d'une stratégie	197
7. Guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement stratégique	198
8. Fonctionnement de la mémoire	198
Domaine: communication orale	201
1. La communication orale	203
2. Les trois volets de la communication orale	204
3. La compréhension en communication orale	204



4. Niveaux de compréhension en compréhension orale	206
5. Le processus en communication orale	208
6. Les différents genres d'activités en communication orale	209
7. Stratégies d'écoute selon le processus	210
8. Stratégies d'interaction selon le processus	212
9. Stratégies pour faire un exposé selon le processus	213
Des stratégies en communication orale	215
Stratégie: Identifier l'organisation chronologique	217
Stratégie: Identifier l'organisation logique d'un énoncé	218
Stratégie: Identifier l'organisation spatiale	219
Stratégie: Lire avec le bon accent	220
Stratégie: Prévoir une introduction	222
Document d'information: Comment répondre aux différentes fonctions de l'introduction	223
Document d'information: Démarche pour préparer une introduction	224
Feuille de travail: Plan de l'introduction	225
Stratégie: Prévoir une conclusion	226
Document d'information: Démarche pour préparer une conclusion à mon exposé	227
Feuille de travail: Plan de la conclusion	228
Des activités interactives en communication orale	229
Activité 1: Le comité d'experts et d'expertes	231
Document d'information: Étapes du déroulement d'un comité d'experts et d'expertes	232
Activité 2: Dessine-moi ce que je décris	234
Activité 3: L'entrevue	235
Activité 4: Une histoire cumulative	236
Activité 5: L'improvisation individuelle non préparée	237
Document d'information: Suggestion de thèmes	238
Activité 6: J'additionne	240
Activité 7: Des jeux de langue	241
Activité 8: Les marionnettes	242
Activité 9: La table ronde	244
Activité 10: «Tu m'en diras tant!»	245
Document d'information: Suggestions de sujets possibles	246
Des activités non interactives en communication orale	247
Activité 1: L'autobiographie	249
Activité 2: Compte-rendu d'un événement	250
Feuille de travail: Préparation du compte rendu d'un événement	252
Feuille de travail: Évaluation formative du compte rendu	253
Feuille de travail: Évaluation sommative du compte rendu d'événements	254
Activité 3: J'associe des idées	255
Activité 4: J'explique	256
Activité 5: Je résume un film ou un documentaire	257
Feuille de travail: Schémas pour résumer un film	258
Activité 6: Le message publicitaire	261
Document d'information: Plan de mon message publicitaire	262
Feuille de travail: Plan de mon scénario	263

Activité 7: Mon histoire	265
Feuille de travail: Schéma pour raconter mon histoire	266
Feuille de travail: Échelle d'appréciation pour un récit raconté	267
Activité 8: Le monologue	269
Document d'information: Je prépare mon monologue	270
Activité 9: La nouvelle journalistique	271
Document d'information: La structure d'une nouvelle journalistique	272
Feuille de travail: Préparation de la nouvelle journalistique	273
Feuille de travail: Évaluation formative de la nouvelle journalistique	274
Activité 10: Tout le monde à table	275
Feuille de travail: Plan de la disposition de la table	276
Document d'information pour l'enseignant ou l'enseignante: Consignes	277
Communication orale: des grilles d'observation et des échelles d'appréciation	279
Grille d'observation: Observation de la maîtrise des éléments prosodiques	281
Échelle d'appréciation: Observation des éléments de la langue	282
Échelle d'appréciation: Observation de la maîtrise du trac	283
Grille d'observation: Observation du trac chez l'élève	284
Domaine: lecture	285
1. La lecture	287
2. La compréhension en lecture	288
3. Niveaux de compréhension en lecture	289
4. Le processus de lecture	291
5. Les stratégies de compréhension en lecture	293
6. Tableau comparatif entre le lecteur ou la lectrice efficace et le lecteur ou la lectrice en difficulté	299
7. Intégration de la lecture et de l'écriture	300
Des stratégies de lecture	303
Stratégie: Acquérir du vocabulaire	305
Stratégie: Activer ses connaissances antérieures	311
Stratégie: Découvrir la structure d'un texte courant	312
Document d'information: Structures de textes courants	313
Feuilles de travail: schémas de structures de texte	314
Stratégie: Dégager la structure narrative	328
Document d'information: La structure narrative	329
Feuilles de travail: Schémas narratifs	330
Stratégie: Faire des inférences	335
Stratégie: Faire des prédictions	347
Stratégie: Faire le survol du texte	340
Stratégie: Gérer sa compréhension	341
Document d'information: Tableau des pertes de compréhension et des solutions	342
Document d'information: Tableau des lectrices et des lecteurs experts	344
Document d'information: Tableau des stratégies pour les différents niveaux de compréhension	345
Stratégie: Identifier l'idée principale	346
Document d'information: Schéma des principaux marqueurs de l'idées principale	347
Document d'information pour l'élève: Les différentes facettes de l'idées principale	348
Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale explicite	349



Document d'information: Démarche pour trouver l'idée principale implicite	350
Stratégie: Interpréter la référence: la relation entre le mot de substitution et son référent	351
Document d'information: Tableau de classification des mots de substitution	352
Stratégie: Interpréter le sens des marqueurs de relation	353
Document d'information: Tableau des marqueurs de relation	354
Stratégie: Interpréter les préfixes et les suffixes	356
Document d'information: Tableau des préfixes	357
Document d'information: Tableau des suffixes	358
Stratégie: Résumer un texte	359
Document d'information: La modélisation des différentes règles de résumé	360
Document d'information: Le résumé en 15 mots; je peux aider les élèves à améliorer leur capacité de résumer	361
Feuilles de travail: Schémas pour résumer un texte	362
Stratégie: Schématiser un texte littéraire	366
Feuilles de travail: Schémas d'un texte littéraire	367
Stratégie: Utiliser l'analogie	368
Stratégie: Utiliser la schématisation à closure	370
Stratégie: Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau	371
Des activités de lecture	373
Activité 1: L'art dramatique en contexte	375
Activité 2: Le cercle littéraire	376
Feuilles de travail: Fiches de rôle	378
Activité 3: Le club de lecture	386
Document d'information: Démarche pour le club de lecture	387
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	388
Feuille de travail: Le rapport de lecture	389
Activité 4: La fiche de promotion d'un livre	392
Feuille de travail: Fiche de promotion	393
Activité 5: Le journal de réaction à la littérature	394
Activité 6: Le passeport-lecture	395
Feuille de travail: Fiche du passeport-lecture	397
Activité 7: La promotion d'un livre	400
Domaine: écriture	401
1. L'écriture	403
2. Le processus d'écriture	404
3. Les stratégies d'écriture	407
4. Modéliser l'utilisation des stratégies d'écriture	410
Des stratégies d'écriture	411
Stratégie: Assurer la cohérence du texte	413
Stratégie: Corriger son texte	415
Document d'information: Démarche pour corriger son texte	416
Document d'information: Questions à se poser pour corriger son texte	417
Stratégie: Faire un brouillon	418
Document d'information: Démarche pour faire un brouillon ou une ébauche	419
Stratégie: Objectiver son apprentissage	420
Document d'information: Objectivation dans la classe	422
Feuille de travail: Questionnaire pour objectiver son apprentissage	423
Document d'information: Objectivation d'un travail d'équipe	425
Feuille de travail: Objectivation d'un projet personnel	427



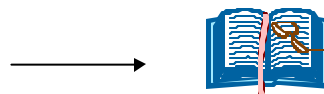
Stratégie: Planifier son texte ou son exposé	428
Document d'information: Démarche pour planifier mon texte ou mon exposé	430
Feuille de travail: Planification de mon texte ou de mon exposé	431
Document d'information: Démarche pour la recherche d'informations	432
Feuille de travail: Fiche de collecte d'informations SVA	433
Document d'information: Démarche pour faire une constellation de mots	434
Document d'information: Démarche pour rédiger un texte à partir d'une constellation de mots	435
Document d'information: Démarche pour faire un plan	436
Stratégie: Prendre des notes	437
Stratégie: Prendre des notes en choisissant les informations importantes	438
Stratégie: Prendre des notes imagées	439
Document d'information: Démarche pour la prise de notes imagées	440
Document d'information: Carte mentale de la prise de notes imagées	441
Feuille de travail: La mémoire visuelle et la mémoire sémantique	442
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les poumons du monde	443
Feuille de travail: Fiche de lecture: Les plantes en mouvement	444
Document d'information: Cartes mentales des textes	445
Stratégie: Réviser son brouillon	446
Document d'information: Démarche pour réviser son brouillon	447
Feuille de travail: Questions pour réviser le contenu de son texte	448
Stratégie: Utiliser la carte sémantique	449
Stratégie: Utiliser les opérations linguistiques	450
Des activités d'écriture	453
Activité 1: L'atelier d'écriture	455
Activité 2: La description d'expériences personnelles	456
Activité 3: Le groupe de révision des textes	457
Activité 4: Le journal dialogué	458
Document d'information: Ressources pour le journal dialogué	460
Feuille de travail: Fiche de présentation d'un livre	463
Les expressions idiomatiques	465
Les expressions courantes	481
Les proverbes	485
Des moyens mnémotechniques	491
Bibliographie	497

Symboles utilisés

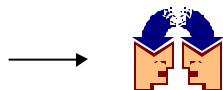
Domaine:
Culture et identité



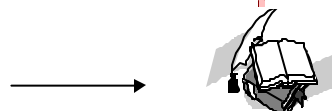
Domaine:
Lecture



Domaine:
Communication orale



Domaine:
Écriture



Principes directeurs

1. L'orientation générale des programmes d'études des écoles fransaskoises

Le cadre

L'école fransaskoise est une institution qui regroupe des élèves de langue et de culture françaises et qui transmet la culture canadienne-française. Elle se rattache à la communauté fransaskoise en matière d'un partage d'aspirations, de besoins, de valeurs et d'intérêts communs. De plus, l'école fransaskoise est destinée aux élèves francophones ayant une connaissance fonctionnelle du français et dont au moins un des parents se déclare Fransaskois ou Canadien français. Les élèves relevant de l'article 23 de la Charte des droits et libertés ont droit à une éducation française de qualité égale, mais non identique, à celle offerte à la majorité. En vertu de ce principe, la conception des programmes d'études doit se faire à la lumière des disparités qui existent entre les élèves fransaskois qui maîtrisent bien leur langue première et les élèves qui ne la possèdent pas ou peu.

La relation symbiotique entre la communauté, le foyer et l'école doit être comprise comme faisant partie d'un objectif plus large qui est celui de la transmission du savoir, des valeurs et de l'héritage centré sur l'élève et sur son développement comme individu. La contribution de ces trois milieux doit être recherchée pour définir les programmes. L'apport de ces mêmes intervenants doit être intégré dans les contenus et les processus à l'intérieur même des programmes, soit en matière d'élaboration, de mise à l'essai, d'implantation, d'évaluation et de révision.

L'intégration des trois composantes «identité - langue - culture» comme noyau central sur lequel doit reposer toute la conceptualisation des programmes d'études est fondamentale. L'intégration de ces trois composantes doit s'effectuer à la lumière des buts de l'éducation pour la Saskatchewan, des politiques du ministère de l'Éducation ainsi que du nouveau tronc commun comprenant les apprentissages essentiels communs [AEC], les domaines d'étude obligatoires et la pédagogie différenciée. Ce cadre provincial permet aux écoles fransaskoises une mesure d'adaptation propice au développement de leur propre identité. L'intégration du tout constituera un lieu qui permettra à l'école de construire son propre projet éducatif qui se veut une démarche par laquelle une école identifie clairement son vécu et les valeurs qui y sont présentes ou non.

L'identité

Cette composante est le mariage du semblable au distinct, de l'appartenance communautaire à la spécificité individuelle. C'est le résultat d'une histoire commune, de l'influence du milieu majoritaire anglophone, des luttes des droits, de pair avec le concept de soi, les expériences vécues et les croyances personnelles. Devant la menace constante d'assimilation que représente un milieu de vie anglo-dominant, la programmation doit jouer un rôle essentiel, à savoir:

- promouvoir chez l'élève un sentiment d'identité et d'appartenance au peuple canadien-français;
- éveiller et fortifier un sentiment de fierté chez l'élève;
- permettre à l'élève d'identifier son «moi», de l'intégrer et de l'actualiser;
- aider l'élève à se définir en tant qu'individu et membre d'une communauté à la lumière des changements économiques, politiques et sociaux à l'échelle mondiale;
- soutenir le processus de la formation de l'identité fransaskoise.

«La communauté minoritaire qui veut assurer sa survie doit pouvoir former et maintenir l'identité individuelle et la culture personnelle de ses membres par un réseau d'institutions qui canalise les interactions personnelles. La famille et l'école sont les principaux lieux de l'acquisition et de la transmission de la culture minoritaire. Ces institutions deviennent alors des lieux de solidarité et d'appartenance¹.»

La langue

La langue est la forme essentielle d'expression car elle permet la communication au sein d'un groupe et l'intégration des éléments provenant de l'extérieur. C'est ainsi que le français langue première doit être présenté de façon à promouvoir le maintien et l'épanouissement des réalités linguistiques et culturelles de l'élève francophone en milieu anglo-dominant. À la lumière de ces énoncés, la programmation doit incorporer les buts suivants, tout en reconnaissant que la langue première recouvre un champ beaucoup plus étendu que celui d'une langue seconde:

- maîtriser le français en tant que langue première;
- souligner l'importance de la langue première à titre de véhicule d'un message, d'un contenu, d'une civilisation et d'une histoire propres aux Fransaskois et aux Fransaskoises;
- tenir compte du fait que la langue représente une façon d'être et de voir qui lui est propre;
- enseigner la langue comme un système de valeurs et non seulement comme un moyen de communication;
- valoriser la langue française par tous les moyens possibles pour assurer son développement et son épanouissement.

«L'enseignement de la langue doit être l'occasion de faire la synthèse des savoirs et surtout — car ceci est vital pour le minoritaire — du savoir-être: le comportement et les attitudes du jeune face à lui-même en tant que minoritaire².»

La culture

Tout en reconnaissant que le mot culture a plusieurs sens, on peut la définir comme étant une manière d'être, de penser, de sentir; c'est un ensemble de sentiments, de croyances et de valeurs qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté. Peu importe la définition, la personnalisation de la culture pour l'élève constitue un point fondamental. L'élève doit se sentir participant ou participante et non spectateur ou spectatrice. L'élève doit être capable tout autant de saisir la culture de son milieu que de se l'approprier. L'élève doit pouvoir comprendre que la culture fransaskoise s'inscrit dans le courant d'une culture

1. Fédération des jeunes Canadiens français. — Le déclin d'une culture : recherche, analyse et bibliographie, Francophonie hors Québec 1980-1989 : Livre I. — P. 133

2. France Levasseur-Ouimet ; Frank McMahan. — S'approprier ses réalités culturelles. — Edmonton : Université de l'Alberta, Faculté St-Jean. — 1987. — P. 6

francophone à dimension mondiale influencée par le milieu social et géographique de la Saskatchewan. C'est ainsi que la programmation doit viser à:

- développer chez l'élève une bonne connaissance de l'histoire du peuple canadien-français en portant une attention particulière à l'histoire fransaskoise;
- favoriser chez l'élève l'épanouissement de sa culture canadienne-française et de ses composantes;
- faciliter l'évolution et l'épanouissement de la culture fransaskoise;
- fournir un moyen de ressourcement des valeurs fondamentales de la culture canadienne-française;
- assurer que la culture fransaskoise est vue dans le cadre de la culture francophone mondiale;
- relier les résultats d'apprentissage au vécu de chaque élève;
- valoriser l'apport personnel de l'élève comme ajoutant de nouvelles dimensions à la culture du milieu.

«La culture doit être une composante intégrale du curriculum. Des objectifs, des activités, du matériel doivent être conceptualisés et une véritable vie culturelle doit être planifiée³.»

2. La finalité

Le but du programme d'études de français de la maternelle à la 12e année est que tous les élèves des écoles fransaskoises acquièrent la maîtrise du français en tant que langue première, c'est-à-dire non seulement comme moyen de communication mais à titre de véhicule d'un système de valeurs, d'une civilisation et d'une histoire qui leur est propre. Les élèves pourront ainsi répondre à leurs besoins de communication personnelle et sociale au sein de la communauté francophone. Les élèves affirmeront ainsi leur identité francophone et contribueront à l'épanouissement de leur communauté d'appartenance.

3. La vision

3.1 Le but du programme d'études

Le but du programme d'études, à la lumière du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, est de circonscrire les habiletés, les connaissances et les attitudes nécessaires à l'élève pour qu'au terme de ses études secondaires, elle ou il soit compétent en français et 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.

3. Réal Allard ; Rodrigue Landry. — L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. — Moncton : Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation. — D'après l'allocation présentée à la réunion annuelle de l'ACELF les 18-19 _____ et 20 août 1988 à Winnipeg. — P. 17-18

3.2 L'optique des résultats 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 ni un objectif ni une stratégie d'enseignement.

Les résultats d'apprentissage font partie intégrante de l'enseignement, de la maternelle à la douzième année.

Il y a deux niveaux de résultats d'apprentissage:

- **le résultat d'apprentissage général**, qui s'applique de la maternelle à la douzième année, est un énoncé général qui décrit ce que l'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 décrit avec précision le comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire donnée. 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 scolaire.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique à son niveau scolaire, il est nécessaire que des activités d'apprentissage progressives soient mises en place, au cours des années antérieures. Il faut amener l'élève, 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 dixième année au cours des 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, au cours des 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 fixé en dixième année au cours des années qui suivent, de manière à approfondir et à élargir les acquis de l'élève.

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.

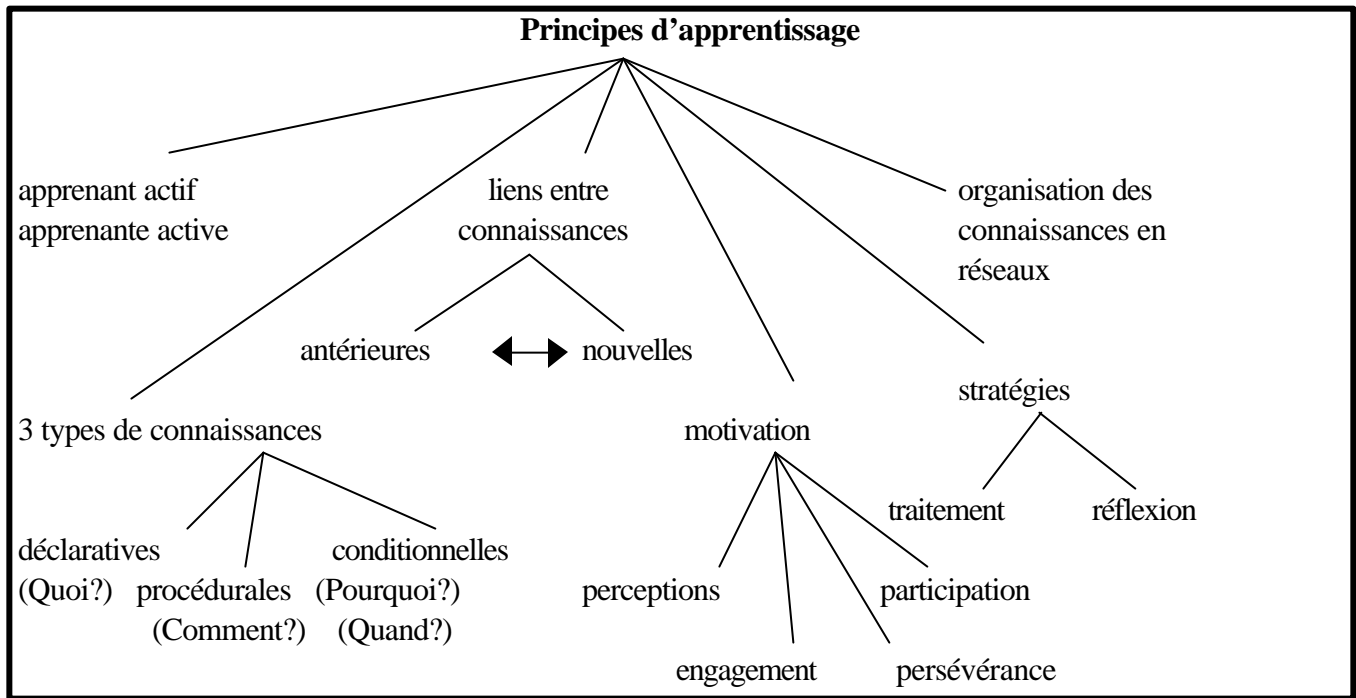
4. Les principes d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus 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 la personne apprenante est **active dans la construction de son savoir**.
 - L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque la personne apprenante réussit à **établir des liens entre les nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures**.
 - **L'organisation des connaissances en réseaux** favorise chez la personne apprenante l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.
 - Le transfert des connaissances est maximisé chez la personne apprenante lorsque **l'enseignement tient compte des trois types de connaissances** dans l'apprentissage:
 - Les connaissances de contenu (connaissances déclaratives). On y répond avec la question **QUOI?**
 - Les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (connaissances procédurales). On y répond avec la question **COMMENT?**
 - Les connaissances touchant les conditions ou le contexte d'utilisation (connaissances conditionnelles). On y répond avec les questions **POURQUOI? QUAND?**

Pour que la personne apprenante soit en mesure d'appliquer ce qu'elle a appris à toute autre situation, il faudra qu'elle réponde à ces questions, ce qui veut dire qu'elle détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand les utiliser et pourquoi les utiliser.

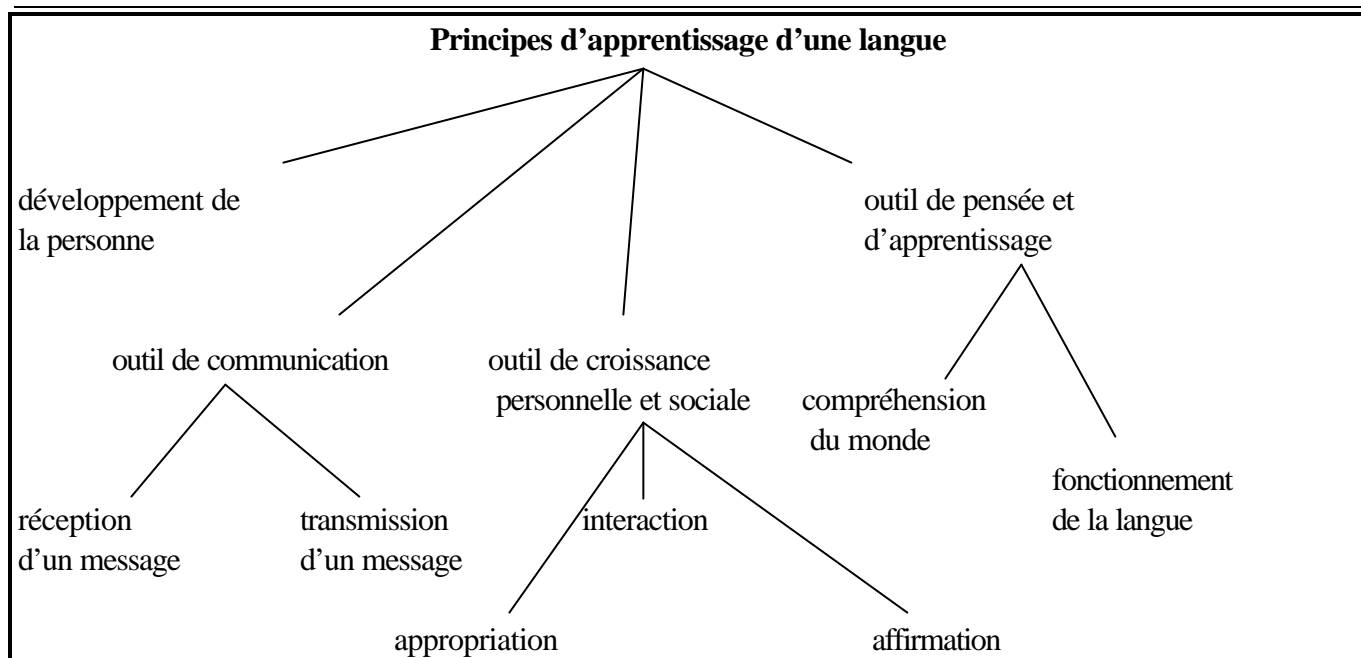
- **L'acquisition de stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) **et métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à la personne apprenante de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.
- **La motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a la personne apprenante 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'elle apportera à la tâche.



4.1 Principes d'apprentissage d'une langue

La langue est au cœur du développement humain. La personne l'acquiert dans le creuset de l'interaction sociale et c'est en se l'appropriant qu'elle se développe.

- **L'acquisition de la langue et le développement de la personne sont indissociables:** les deux dépendent des expériences de vie de la personne, de son environnement et de ses connaissances de la langue.
- **La langue est un outil de communication:** la personne utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, à l'oral et à l'écrit. C'est-à-dire pour répondre à ses besoins divers d'information, d'imaginaire et d'esthétique. Par ailleurs, un communicateur ou une communicatrice efficace met à l'œuvre de façon spontanée les moyens linguistiques appropriés à la situation de communication.
- **La langue est un outil de pensée et d'apprentissage:** elle permet à la personne 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 la personne 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'elle 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 la personne se découvre et se situe par rapport aux autres. La langue permet à la personne de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'approprier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que la personne s'affirme en tant que personne, qu'elle extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure.



4.2 Principes d'apprentissage d'une langue en milieu anglo-dominant

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

Un troisième ordre de principes se dégage des principes d'apprentissage énoncés plus haut et sous-tend l'enseignement de la langue française en milieu anglo-dominant. Ces principes se traduisent en quatre compétences:

- **L'élève francophone doit développer une compétence communicative:** elle se manifeste par une maîtrise de la langue qui permet à l'élève 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:** elle permet à l'élève 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 ou celle-ci sera appelé à gérer la masse des informations auxquelles il sera exposé.
- **L'élève francophone doit développer une compétence cognitive:** elle permet à l'élève de fonctionner de façon efficace dans des situations où le succès scolaire dépend, en grande partie, de la maîtrise de la langue et de la capacité d'utiliser différentes habiletés de raisonnement.

-
- **L'élève francophone doit développer une compétence culturelle:** elle permet à l'élève d'être critique face à son identité, à son vécu, et de s'intégrer dans sa communauté. **L'acquisition de cette compétence va de pair avec le processus de construction de son identité de francophone.**

L'acquisition de ces quatre compétences sera grandement facilitée par une relation synergique entre la famille, l'école et la communauté. Pour comprendre l'importance de cette synergie, il est nécessaire de considérer les quatre 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 vit l'élève dans son milieu.
- **L'appropriation de la langue par l'élève dépend de l'utilisation qu'il ou elle en fait.** Pour que l'élève puisse vivre dans les sphères scolaire, familiale, communautaire et sociale, la langue doit être son instrument de communication quotidien. Elle doit également constituer un outil d'apprentissage et de structuration cognitive qui lui permet d'apprendre la 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 ces 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 vivre en français.** Pour que l'élève veuille choisir de s'exprimer en français, il faut que les gens parlent cette langue et que les réalités socioculturelles qu'elle exprime soient perçues comme ayant une valeur positive pour lui, sur les plans social, affectif et intellectuel.

Ces principes d'apprentissage d'une langue en milieu anglo-dominant s'inscrivent dans un dessein plus large:

- **la perception que l'élève a de lui-même ou d'elle-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.

5. Tableau de la compétence langagière pour l'apprentissage du français langue première

<ul style="list-style-type: none">● Compétence cognitive: capacité de comprendre et de manipuler de l'information à des fins de raisonnement.<ul style="list-style-type: none">○ Traitement de l'information:<ul style="list-style-type: none">– repérage– sélection– regroupement– inférence (p. 337)– évaluation○ Utilisation des connaissances acquises:<ul style="list-style-type: none">– connaissance– compréhension– application– analyse– synthèse● Compétence stratégique: capacité de se doter de méthodes de résolution de problèmes propres à la langue.<ul style="list-style-type: none">○ fonction de planification et de gestion○ stratégies de communication○ stratégies d'apprentissage● Compétence communicative (d'après Bachman, 1990, p. 87):<ul style="list-style-type: none">○ Compétence organisationnelle: capacité de contrôler la structure formelle du langage.<ul style="list-style-type: none">– Compétence linguistique:<ul style="list-style-type: none">• morphologie (p. 356)• syntaxe• expressions idiomatiques (p. 465)• orthographe• stylistique• anglicismes– Compétence discursive:<ul style="list-style-type: none">• cohérence textuelle (p. 413)• cohérence sémantique• organisation des structures de texte (p. 312; 328)○ Compétence pragmatique: capacité d'adapter son discours à la situation de communication et à l'intention communicative et au sujet du discours.<ul style="list-style-type: none">– Compétence fonctionnelle:<ul style="list-style-type: none">• Les fonctions (p. 18)<ul style="list-style-type: none">○ instrumentale○ régulatrice ou directive○ interactive○ personnelle○ imaginative○ heuristique○ informative– Compétence sociolinguistique:<ul style="list-style-type: none">• registres de langue (p. 19)• variantes dialectales ou régionales• réalités socioculturelles● Compétence culturelle: capacité de vivre sa francophonie.<ul style="list-style-type: none">○ 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.

6. Les sept fonctions de la langue (d'après Halliday, 1973)

fonction	activités orales	activités écrites
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentale (<i>Je veux</i>) axée sur la satisfaction de besoins divers, l'obtention de biens et de services 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • message publicitaire • demande téléphonique 	<ul style="list-style-type: none"> • lettre d'affaire • note de service • lettre d'opinion • message publicitaire
<ul style="list-style-type: none"> • régulatrice (<i>Fais comme je te dis</i>) utilisée pour contrôler le comportement d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> • directives • gestes • jeu dramatique 	<ul style="list-style-type: none"> • directive • règlement • instruction
<ul style="list-style-type: none"> • interactive (<i>Toi et moi</i>) utilisée pour entrer en contact avec autrui dans l'attente d'une réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • conversation • débat • discussion • mise en commun • appel téléphonique 	<ul style="list-style-type: none"> • correspondance • réseau électronique • babillard électronique
<ul style="list-style-type: none"> • personnelle (<i>Voici qui je suis</i>) permet à son auteur ou auteure d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses goûts, ses sentiments et ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • discussion • débat • mise en commun • table ronde 	<ul style="list-style-type: none"> • journal personnel • journal dialogué • lettre d'opinion • article critique • critique littéraire
<ul style="list-style-type: none"> • imaginative (<i>Imaginons que</i>) sert à créer un environnement de son cru, entièrement fictif, à explorer le langage, à se construire un imaginaire 	<ul style="list-style-type: none"> • conter une histoire • mise en scène • jeu dramatique • chanson à répondre 	<ul style="list-style-type: none"> • histoire • conte • scénario • poèmes • calligrammes
<ul style="list-style-type: none"> • heuristique (<i>Dis-moi</i>) recouvre l'ensemble des types de questions qu'on apprend à se poser dans la recherche du savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • entrevue • discussion dirigée • questionnement didactique 	<ul style="list-style-type: none"> • questionnaire analytique • recherche guidée • schéma conceptuel • journal de bord
<ul style="list-style-type: none"> • informative (<i>Je te dis que</i>) permettre la transmission ou de se donner des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • rapport oral • conversation • émission radiophonique • vidéoclip 	<ul style="list-style-type: none"> • mémo • article de journal • recherche • tableau • dépliant publicitaire

7. Registres de langue⁴

- **Langue populaire:**
niveau de langue fait d'anglicismes, de jurons, d'expressions en jol ou d'expressions populaires.
Populaire: mon truck.
Correcte: mon camion.
- **Langue familière:**
niveau de langue qui comporte des termes appartenant à la conversation quotidienne et à la correspondance personnelle: par exemple, absence du «ne» dans la négation, escamotage des certaines syllabes, abréviations de mots courants, etc.
Familière: *I'* sont pas venus à la fête.
Correcte: *Ils ne* sont pas venus à la fête.

Familière: J'ai un cours d'*éduc* aujourd'hui.
Correcte: J'ai un cours d'*éducation physique* aujourd'hui.
- **Langue correcte:**
niveau de langue qui évite les termes imprécis et les constructions propres aux niveaux de langue populaire et de langue familière.
Populaire: J'vas t'passer mon char à souèr.
Familière: J'vais t'passer mon auto ce soir.
Correcte: Je vais te prêter mon auto ce soir.
- **Langue soutenue :**
niveau de langue qui utilise des mots et des expressions de phrases recherchées. On l'utilise dans les textes officiels et les conférences. À ce niveau, je vais appuyer mon opinion sur un fait rapporté dans les médias.
- **Langue littéraire :**
niveau de langue qui utilise des images, des figures de styles, de belles tournures de phrases.
Exemple: La tombée du jour; Ici règne un grand calme.
- **Langue technique :**
niveau de langue qui utilise les termes propres à un domaine particulier des affaires, des sciences, des arts ou des sports, etc. Ce niveau de langue emprunte beaucoup de termes à la langue anglaise.
Exemple: Marketing, microbiologie, baseball.

Reproduit avec l'autorisation des éditions CEC

4. Roger Hébert. — Le guide : Grammaire pratique pour le secondaire. — Éditions CEC, 1990. — 323 p. — ISBN 2-7617-0823-7. — P. 131-132

8. Vocabulaire du nouveau programme d'études

Le personnel enseignant était habitué à un certain vocabulaire dans les programmes d'études. Le cadre commun diffère un peu mais fait appel à ce qui est déjà connu. Ce tableau met en parallèle le vocabulaire déjà connu et le vocabulaire du nouveau programme.

Ancien programme	Nouveau programme
Objectif général	Résultat d'apprentissage général
Objectif spécifique	Résultat d'apprentissage spécifique
Savoirs : savoir lire savoir écrire savoir parler savoir écouter	Domaines d'utilisation de la langue: lecture écriture communication orale: interaction, exposé écoute
Discours informatifs	Structures de textes courants
Discours ludiques, poétiques	Structures narratives
Genres <ul style="list-style-type: none"> • textes informatifs • textes analytiques • textes argumentatifs • textes incitatifs • textes expressifs • textes ludiques, poétiques • textes littéraires • théâtre 	Structures de textes courants: <ul style="list-style-type: none"> • structures de texte: <ul style="list-style-type: none"> descriptive comparative de cause à effet problème-solution explicative analytique argumentative procédurale séquentielle énumérative • poésie • textes narratifs, structure narrative • structure de texte dialogale
Le savoir	Connaissances déclaratives (Quoi?) Connaissances conditionnelles (Pourquoi?)
Le savoir-faire	Connaissances procédurales (Comment?) Connaissances conditionnelles (Quand?)
Le savoir-être	Le savoir-être

Les composantes du tronc commun et les initiatives complémentaires

1. Les apprentissages essentiels communs [AEC]

Les nouvelles directives du tronc commun pour les programmes d'études incitent depuis 1988 à incorporer les apprentissages essentiels communs [AEC] dans toutes les matières scolaires. La langue nous offre une occasion privilégiée d'intégrer les AEC dans l'enseignement.

L'intégration des AEC dans l'étude et la pratique du langage, dans les processus langagiers, dans l'apprentissage des stratégies ainsi que dans la littérature préparera les élèves à mieux apprendre tout au long de leur vie. La décision de mettre l'accent sur les AEC dans une leçon sera éclairée par les habiletés des élèves et par les exigences de la langue.

Il est recommandé que, tout au long d'une unité, chacun des apprentissages essentiels communs soit développé autant que possible. Des suggestions pour incorporer les AEC dans l'enseignement sont données dans le document du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan: *Introduction aux apprentissages essentiels communs: manuel de l'enseignant*. Ce ne sont que des suggestions; elles ne sont là qu'à titre d'idées, afin d'amener la réflexion et d'aider à faire la planification.

Il faut noter que les suggestions pour développer un AEC en particulier peuvent aider à en développer d'autres, car les AEC sont réellement six concepts, reliés entre eux, de connaissances, de valeurs et d'habiletés.

Le fait d'incorporer les AEC dans l'enseignement a des répercussions sur l'évaluation des apprenants et des apprenantes. Par exemple, une unité qui incorpore aux résultats d'apprentissage les AEC: la communication, la créativité et le raisonnement critique, devra prendre en compte ces apprentissages essentiels communs lors de l'évaluation des résultats d'apprentissage de l'élève. Les travaux et les examens devront permettre à l'élève de démontrer sa compréhension des concepts importants de l'unité et de la manière dont ceux-ci sont reliés à son apprentissage précédent. Les questions devront inciter l'élève à donner des raisons ou des preuves à l'appui de ses explications. Si l'école encourage la créativité et le raisonnement critique tout au long d'une unité, l'évaluation à la fin de l'unité devra aussi exiger des élèves de la créativité et un raisonnement critique.

L'intégration des AEC dans l'enseignement peut être une réussite si l'enseignant ou l'enseignante porte attention aux aspects suivants: la réflexion sur sa pédagogie de la langue, les choix littéraires utilisés en salle de classe et les besoins des élèves. S'il est attentif aux besoins et aux points de vue de ses élèves, il pourra mieux préparer les stratégies et les activités de la salle de classe. Donner aux élèves l'occasion de partager leurs interprétations et leur compréhension valorise leurs expériences personnelles. On peut s'attendre à ce que l'enseignant ou l'enseignante aille au-delà des suggestions de ce guide et qu'il bâtisse à partir de son expérience et de sa réflexion personnelles.

- **La communication [COM]**

La communication, comme apprentissage essentiel commun, a pour but de faire comprendre à l'élève les exigences linguistiques de chacun des domaines d'étude obligatoires, et que l'apprentissage de la langue vient appuyer tous ses apprentissages.

- **L'initiation à l'analyse numérique [NUM]**

Cet apprentissage essentiel commun cherche à développer chez l'élève des connaissances, des habiletés et l'appréciation des concepts, techniques et applications des mathématiques.

- **La créativité et le raisonnement critique [CRC]**

C'est le développement de l'habileté à créer et à évaluer des idées, des démarches, des expériences ou des objets. L'élève doit apprendre à établir ses critères d'évaluation, à bien les définir et si nécessaire, à les modifier. Cet apprentissage peut ainsi rendre l'élève capable de réfléchir, et de reconnaître que la réflexion personnelle a des limites et qu'il est nécessaire d'essayer ensemble de comprendre la société.

- **L'initiation à la technologie [TEC]**

L'objectif de cet apprentissage essentiel commun est de mieux faire comprendre à l'élève que la technologie fait partie intégrante du système social et ne peut être complètement séparée des structures politiques, économiques et culturelles qui contribuent à le façonner.

- **Les capacités et les valeurs personnelles et sociales [VAL]**

Cet autre apprentissage essentiel commun a pour but de former les élèves comme personnes indépendantes, capables de travailler en équipe au sein de différents groupes. Il favorise aussi une meilleure compréhension de l'influence du milieu culturel sur nos valeurs et nos idées.

- **L'apprentissage autonome [AUT]**

Cet apprentissage donne à l'élève l'occasion de vivre des expériences qui lui permettront de devenir une personne compétente, indépendante et motivée et de continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Tout au long du programme, les apprentissages essentiels communs sont intégrés. On les trouve principalement associés avec les différents résultats d'apprentissage spécifiques. Le code utilisé pour les identifier est le suivant:

[COM] Communication

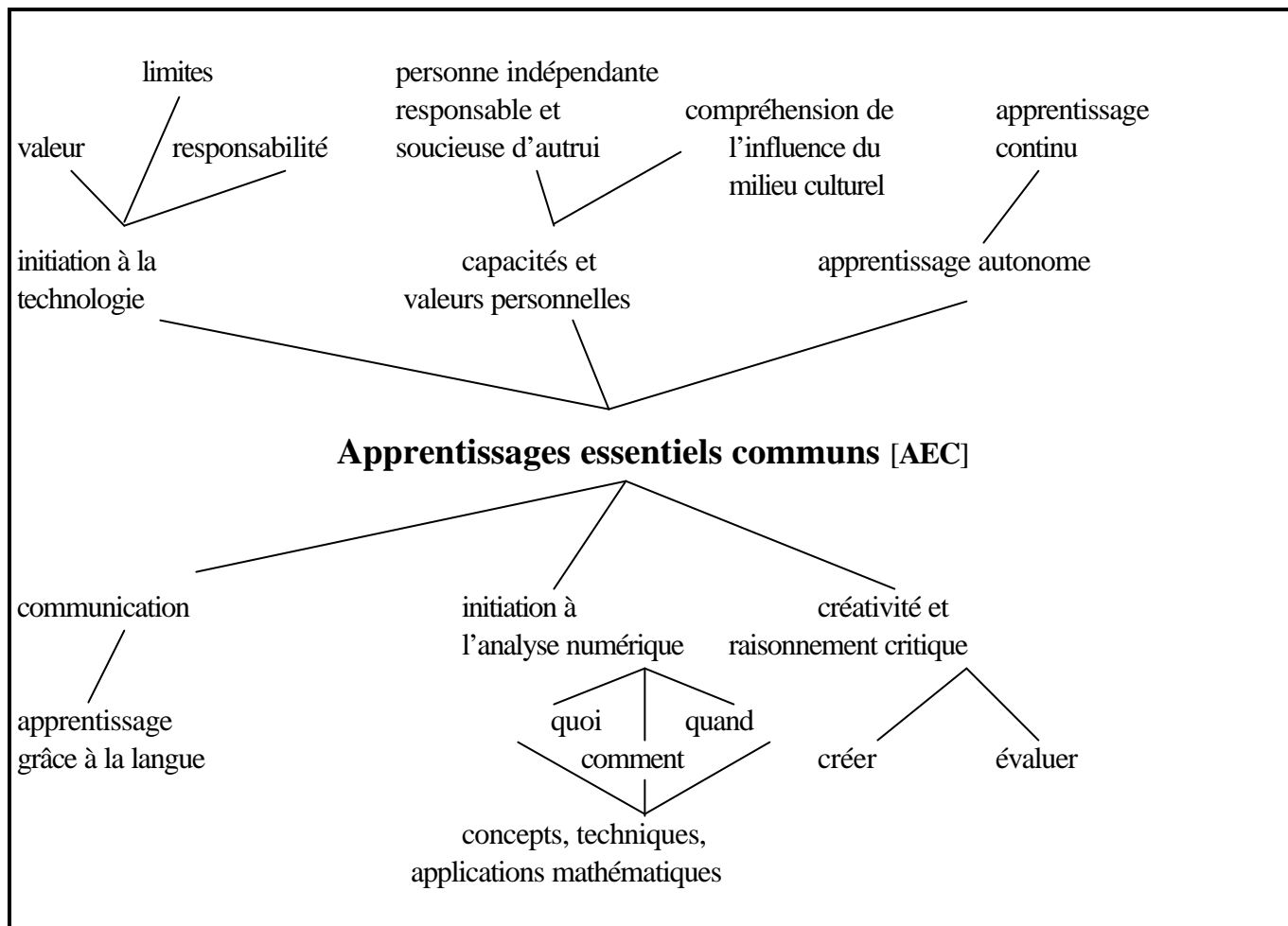
[NUM] Initiation à l'analyse numérique

[CRC] Créativité et raisonnement critique

[TEC] Initiation à la technologie

[VAL] Capacités et valeurs personnelles et sociales

[AUT] Apprentissage autonome



2. La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation)

La pédagogie différenciée est un élément essentiel de tous les programmes d'études. Tout comme les apprentissages essentiels communs, la dimension adaptation est une composante du tronc commun et elle se trouve dans tous les programmes et dans tout enseignement. La pédagogie différenciée est définie de la façon suivante:

- Faire des ajustements nécessaires dans le cadre des programmes pédagogiques approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire.

L'essentiel de la pédagogie différenciée (ou la dimension adaptation) réside dans l'expression «chercher d'autres moyens». Quand on offre aux élèves d'autres moyens d'accès au savoir et d'autres moyens d'exprimer ce qu'elles savent, on facilite leur participation à l'apprentissage. Tout comme des modifications telles que des rampes d'accès ou des portes plus larges rendent les locaux de l'école d'accès plus facile, des modifications au milieu scolaire, à l'approche pédagogique ou aux ressources peuvent améliorer l'accès à l'apprentissage. On utilise la pédagogie différenciée pour:

-
- maximiser l'autonomie de l'élève;
 - faciliter l'intégration;
 - maximiser la généralisation et le transfert;
 - réduire les décalages entre la performance et la capacité;
 - favoriser l'amour de l'apprentissage;
 - favoriser une image de soi positive et un sentiment d'appartenance;
 - favoriser la confiance;
 - favoriser une volonté de s'engager dans l'apprentissage;
 - fournir un grand défi;
 - favoriser l'enrichissement.

Ces objectifs contribuent à la raison d'être de l'école, c'est-à-dire d'aider l'élève à développer au maximum sa capacité d'être autonome.

La pédagogie différenciée sera intégrée au programme de français à trois niveaux.

Premier niveau

- Pour répondre aux besoins d'un grand nombre d'élèves à propos du développement et de la maîtrise du français comme langue première. C'est ici que les stratégies de francisation jouent un rôle majeur:
 - vocabulaire;
 - structures;
 - anglicismes;
 - expressions idiomatiques;
 - temps difficiles [subjonctif] ;
 - marqueurs de relation.

Deuxième niveau

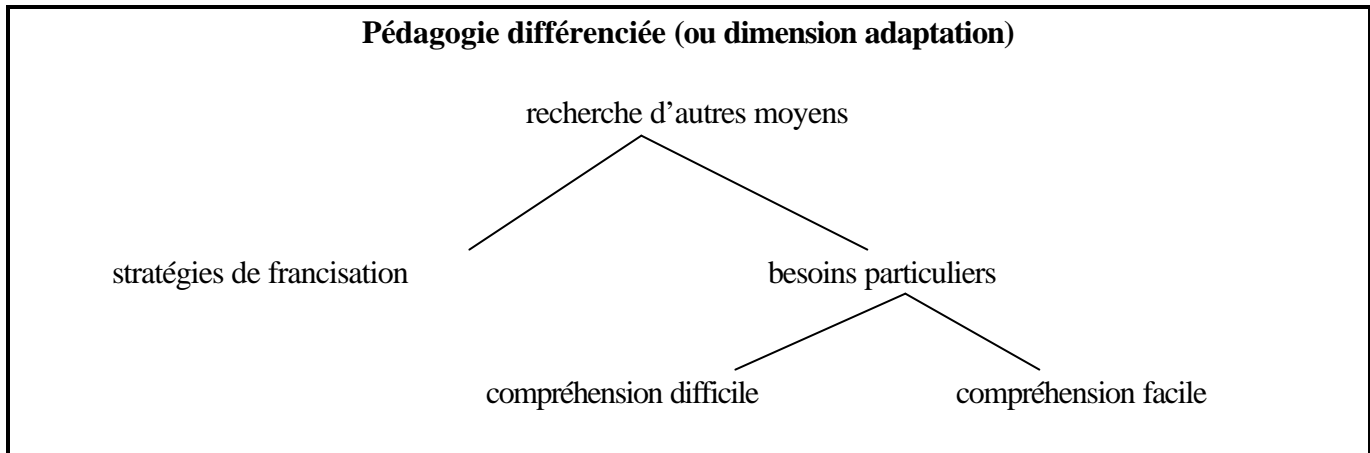
- Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ne comprennent pas facilement les concepts. C'est à ce niveau qu'on intégrera beaucoup de stratégies de réinvestissement, en tenant compte du développement de l'élève, des styles d'apprentissage, des méthodes, de l'horaire et de l'organisation du programme d'études.

Troisième niveau

- Pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui comprennent très facilement les concepts et qui, souvent, dépassent de beaucoup les attentes d'une certaine année scolaire. À ce niveau, les stratégies seront donc axées sur un plus grand défi intellectuel tenant compte des forces particulières des élèves et plaçant l'accent sur le développement des apprentissages essentiels communs et des processus mentaux plus élevés.

Voir le document *La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993.

La pédagogie différenciée (ou la dimension adaptation) comprend tout ce que l'enseignante ou l'enseignant fait pour rendre l'apprentissage pertinent et adéquat pour chaque élève. Puisque la dimension adaptation imprègne toute la pratique de l'enseignement, le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants devient le facteur clé dans la démarche de prise de décision. Ce programme d'études permet cette flexibilité et cette prise de décision de leur part.



3. L'apprentissage à base de ressources

Les enseignants et les enseignantes peuvent participer grandement au développement des attitudes et des habiletés nécessaires à l'apprentissage autonome toute la vie durant et ce, en utilisant l'enseignement à base de ressources. L'apprentissage à base de ressources engage l'enseignant et l'enseignante-bibliothécaire, si possible, dans la planification d'unités qui intègrent les ressources et les activités en classe, et l'enseignement des procédés de recherche, d'analyse et de présentation de l'information aux élèves.

L'apprentissage à base de ressources est centré sur l'élève. Il offre aux élèves des occasions de choisir, d'explorer, de découvrir, et les encourage à faire des choix dans un environnement riche en ressources, où leurs pensées et leurs émotions sont respectées.

Voici quelques pistes qui peuvent aider à mettre en pratique l'enseignement et l'apprentissage à base de ressources.

- **Discuter** avec les élèves des résultats d'apprentissage à atteindre pour l'unité ou l'activité. Mettre en corrélation les habiletés nécessaires pour la recherche et les activités de l'unité afin que les habiletés soient enseignées et mises en pratique en même temps.
- **Planifier** bien à l'avance avec le personnel du centre de ressources pour s'assurer de la disponibilité de ressources adéquates et pour prendre des décisions au sujet de la répartition de l'enseignement, le cas échéant.
- **Utiliser** diverses ressources dans votre enseignement pour montrer à vos élèves que vous aussi vous faites de la recherche et que vous êtes constamment à la recherche de

nouvelles sources de connaissances. Discuter avec les élèves de l'utilisation d'autres bibliothèques, de ministères, de musées et d'organismes divers de la communauté, tout au long de la recherche.

- **Demander** à l'enseignante-bibliothécaire ou à l'enseignant-bibliothécaire de préparer des listes de ressources et des bibliographies, en cas de besoin.
- **Encourager** les élèves à demander de l'aide s'ils et elles en ont besoin lors des recherches, des activités ou des devoirs.
- **Contribuer** à la planification de programmes de perfectionnement pour apprendre à bien utiliser les ressources et participer à de tels programmes.
- **Faire commander** régulièrement des ressources qui appuieront les programmes d'études pour le centre de ressources.
- **Souligner**, en cours d'entretien avec les collègues, les directeurs et directrices d'école, les directeurs et directrices de l'éducation, le caractère indispensable du centre de ressources et de son personnel professionnel.

4. L'équité des sexes

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est engagé à fournir une bonne éducation à tous les élèves de la maternelle à la 12e année. Il est reconnu que des attentes fondées essentiellement sur le fait que l'élève est de sexe masculin ou de sexe féminin limitent son plein épanouissement. Pour réaliser l'équité des sexes, il faut réduire les préjugés sexistes qui limitent la participation et les choix de tous les élèves.

Certains préjugés et certaines pratiques ont disparu, mais d'autres demeurent. L'école qui a visé l'égalité des chances chez les garçons et les filles doit maintenant faire un effort pour permettre l'égalité des avantages et des résultats. Il incombe à l'école de créer un milieu scolaire exempt de tout préjugé sexiste et de diminuer les attentes et les attitudes liées au sexe des élèves. On atteint ce but en favorisant une meilleure compréhension de la question et en utilisant des ressources et des méthodes d'enseignement non sexistes. Il faut encourager les filles et les garçons à examiner toute la gamme d'options par rapport à leurs aptitudes, leurs capacités et leurs champs d'intérêt, plutôt que par rapport à leur sexe.

Il faut tenir compte, dans les programmes d'études de la province, de la diversité des rôles et de la gamme d'expériences, des comportements et des attitudes qui s'offrent à tous les membres de la société. Ce programme d'études veut assurer un contenu, des activités et des méthodes d'enseignement impartiaux, quant au sexe, et rédigés dans un langage inclusif. Les enseignantes et les enseignants peuvent ainsi créer un milieu exempt de préjugés, permettant aux filles et aux garçons de partager toutes les expériences et d'avoir les mêmes possibilités de cultiver pleinement leurs capacités et leurs talents.

5. Les perspectives et le contenu indiens et métis

Il est question de l'intégration aux programmes d'études des perspectives et du contenu indiens et métis dans plusieurs documents dont *Directions, Five Year Action Plan for Native Curriculum Development* et *Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade XII*.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis et leur place unique et légitime dans la société contemporaine et historique. Le ministère reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications seraient dans l'intérêt de tous les élèves.

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et inuites est dans l'intérêt de tous les élèves dans une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux jeunes d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix des ressources relatives aux Indiens, aux Métis et aux Inuits stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuits. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi plus positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

En Saskatchewan, les élèves indiens, métis et inuits viennent de divers milieux socioculturels (Grand Nord, milieu rural et milieu urbain). Les éducatrices et les éducateurs ont besoin de cultiver leurs connaissances des autres cultures pour mieux comprendre cette diversité. Les enseignants et les enseignantes des élèves d'origine autochtone sont avantagés par une meilleure prise de conscience de la sociolinguistique appliquée, de la théorie de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde et des variétés dites «standard» et «non standard» de l'anglais. Il faut que les enseignants et les enseignantes utilisent diverses stratégies d'enseignement qui tiennent compte des connaissances, des cultures, des styles d'apprentissage et des points forts des élèves autochtones, et qui les exploitent. Pour une mise en œuvre efficace de tous les programmes d'études, il faut des adaptations sensibles aux besoins de ces élèves.

En Saskatchewan, il incombe aux enseignantes et enseignants d'intégrer aux unités appropriées suffisamment de contenu relatif aux Indiens, aux Métis et aux Inuits et de prévoir des ressources qui présentent les perspectives authentiques de ces peuples autochtones. Les enseignantes et les enseignants doivent également évaluer toutes les ressources pour voir si elles contiennent des préjugés et apprendre aux élèves à les dépister.

En résumé, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'attend à ce que les programmes d'études et le matériel didactique:

- présentent une image positive des Indiens, des Métis et des Inuits
- renforcent les convictions et les valeurs des peuples indiens, métis et inuits
- comprennent des questions contemporaines aussi bien qu'historiques
- reflètent la diversité au point de vue droit, politique, société, économie et région géographique des Indiens, des Métis et des Inuits

6. L'invitation des Anciens

Il existe dans toutes les cultures des personnes qui contribuent de manière unique et précieuse par leurs connaissances à enrichir la société où elles vivent. Ces connaissances peuvent prendre diverses formes et une fois qu'elles sont partagées avec les élèves, elles les entraînent beaucoup plus loin que les ressources scolaires habituelles.

Le rôle de renaissance, de maintien et de préservation des cultures autochtones dépend énormément des Anciens. Leur participation au soutien des objectifs des programmes d'études développe une prise de conscience positive de leur identité chez les élèves autochtones, métis et inuits et contribue à améliorer leur image de soi. Les élèves non autochtones apprennent à connaître, grâce à eux, les cultures autochtones et à y être plus sensibles, ce qui favorise inévitablement une éducation antiraciste.

Dans chaque communauté, le protocole qu'il faut suivre lorsqu'il s'agit de contacter un Ancien et de lui transmettre une requête, varie. Vous pourriez peut-être demander de l'aide à ce sujet au Bureau des chefs de district, au Bureau du conseil tribal, au Conseil de bande ou au Comité sur l'éducation d'une réserve près de chez vous. Avant qu'un Ancien ne partage ses connaissances avec vous, il est essentiel que vous et vos élèves complétiez le cycle des échanges, en offrant à votre hôte un cadeau approprié, qui exprimera combien vous respectez et appréciez les connaissances que cet Ancien partage avec vous et vos élèves. Avant que celui-ci ne se rende dans votre classe, il faudra vérifier la nature du cadeau à offrir, car les traditions diffèrent selon les communautés autochtones. En outre, si votre commission scolaire rembourse les frais ou offre des honoraires, il serait également approprié de le faire pour l'Ancien qui se rendra dans votre classe.

Pour démarrer le processus de dialogue et de participation, la première chose à faire est d'envoyer une lettre au Conseil de bande local demandant la participation de l'Ancien et indiquant le rôle qu'il jouera dans le programme. Le Conseil de bande pourra peut-être fournir le nom de personnes possédant les connaissances et les habiletés dont vous auriez besoin. On recommande une consultation préalable avec l'Ancien, au cours de laquelle on lui fera part des attentes et des résultats d'apprentissage.

Partout dans la province, des centres d'accueil (Friendship Centres) sont actifs au niveau de la communauté et présentent souvent des ateliers et des activités culturelles en collaboration avec des Anciens et d'autres personnes ressources reconnues. Les enseignants et les enseignantes et les directeurs et directrices d'école peuvent peut-être contacter les institutions et les organismes suivants:

Dr Eber Hampton, Président
Collège indien fédéré de la Saskatchewan
salle 118, Collège ouest
Université de Regina
Regina SK S4S 0A2
Tél.: 779-6209 Téléc: 584-0955
ehampton@tansi.sifc.edu

Anne Perry, Directrice administrative
The Circle Project
2-1102- 8e avenue
Regina SK S4R 1C9
Tél.: 347-7571 Téléc: 347-7519

Brenda Ahenakew, Directrice d'éducation
Conseil tribal de Saskatoon
Bureau 200 - 203, avenue Packham
Saskatoon SK S7N 4K5
Tél.: 956-6145 Téléc.: 244-7273
bahenakew@sktc.sk.ca

Karon Shmon, Directrice générale
Institut Gabriel Dumont
505 - 23e rue est, 2e étage
Saskatoon Sk S7K 4K7
Tél.: 249-9403 Téléc.: 244-0252
kshmonogdins.org

Larry Goldade, Directeur d'éducation
Grand Conseil de Prince Albert
Case postale 2350
Prince Albert SK S6V 6Z1
Tél.: 953-7234 Téléc.: 922-3135
larry@pagc.sk.ca

Don Pinay, Directeur d'éducation
Centre éducatif du Conseil tribal de Yorkton
21, promenade Bradbrooke nord
Yorkton SK S3N 3R1
Tél.: 782-3644 Téléc.: 786-6264

Hugh Reoch, Directeur d'éducation
Conseil tribal de Touchwood/File Hills
Qu'Appelle
Case postale 985
Fort Qu'Appelle SK S0G 2Y0
Tél.: 332-8224 Téléc.: 332-5597

Derrol LeBlanc, Directeur d'éducation
Conseil tribal de Battleford
1022- 102e rue
North Battleford SK S9E 1A6
Tél.: 445-9400 Téléc.: 445-9022

Linda Pelly Landrie, Présidente
Centre culturel indien de la Saskatchewan
120- 33e rue est
Saskatoon SK S7K 0S2
Tél.: 244-1146 Téléc.: 665-6520
sicc@home.com

7. Les douze principes de la philosophie indienne tirés de l'Arbre sacré⁵

Lors d'une conférence tenue à Lethbridge en Alberta en décembre 1982, des Anciens, des chefs spirituels et des professionnels indiens venus de toutes les régions du Canada ont défini les éléments fondamentaux qu'ils considéraient communs à toutes les philosophies indiennes du Canada. Ces éléments sont à la base des travaux en cours actuellement à l'université de Lethbridge, le Projet de développement des quatre mondes (Four Worlds Development Project).

Bien que ces éléments philosophiques soient de nature historique, ils continuent à être un facteur de la vision du monde des peuples indiens et métis à l'époque contemporaine.

- **L'approche holistique.** Tout est relié. Tout dans l'univers fait partie d'un tout unique. Tout est lié d'une certaine façon à autre chose. Il n'est donc possible de comprendre une chose que si l'on comprend comment cette chose est liée au reste.
- **L'évolution.** Toute la création est en état d'évolution constante. La seule chose qui soit toujours la même, c'est que tout passe par des cycles de changements qui se répètent. Une saison suit l'autre. Les êtres humains naissent, vivent leur vie, meurent et entrent dans le monde des esprits. Tout évolue. Les choses subissent deux sortes de changements car les choses se font (la formation) et elles se défont (la

désagrégation). Ces deux sortes de changements sont nécessaires et sont toujours liées les unes aux autres.

- **Les changements arrivent par cycles ou selon des constantes.** Ils n'arrivent pas au hasard ou accidentellement. Il est parfois difficile de voir en quoi un changement donné est lié à tout le reste. Cette difficulté s'explique ordinairement par le fait que notre point de vue (la situation à partir de laquelle nous considérons le changement) limite notre capacité de voir clairement.
- **Ce que l'on voit et ce que l'on ne voit pas.** Le monde physique est réel. Le monde spirituel est réel. Ce sont deux aspects de la même réalité. Et pourtant, ce sont des lois distinctes qui régissent l'un et l'autre. Toute violation des lois spirituelles peut affecter le monde physique. Toute violation des lois physiques peut affecter le monde spirituel. Une vie équilibrée respecte les lois de ces deux dimensions de la réalité.
- **Les êtres humains ont une dimension spirituelle et une dimension physique.**

- **Les êtres humains peuvent toujours acquérir de nouveaux talents, mais au prix d'efforts.** Le peureux peut devenir courageux, le faible, fort et intrépide, la personne insensible peut apprendre à se soucier des sentiments des autres et la personne matérialiste peut acquérir la capacité d'introspection et écouter sa voix intérieure. Le processus que l'être humain utilise pour développer ces nouvelles qualités peut être appelé «l'apprentissage véritable».
- **Il existe quatre dimensions de «l'apprentissage véritable».** Ces quatre aspects de la nature de chaque personne sont reflétés dans les quatre points cardinaux du cercle de l'Esprit. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de la volonté. On ne pourra pas dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux si ces quatre dimensions de son être n'ont pas été impliquées dans le processus.
- **La dimension spirituelle du développement humain peut être envisagée comme un ensemble de capacités liées entre elles.** La première, c'est la capacité d'être sensible à des réalités qui n'ont pas d'existence matérielle, comme les rêves, les visions, les idéaux, les enseignements, les théories et les objectifs spirituels et d'intégrer ces réalités à notre vie.

La deuxième, c'est la capacité d'accepter ces réalités comme le reflet (sous forme de représentation symbolique) d'un potentiel inconnu ou non réalisé nous permettant de faire quelque chose ou d'être quelque chose de plus ou de différent de ce que nous sommes à l'heure actuelle.

-
- La troisième, c'est la capacité d'exprimer ces réalités immatérielles à l'aide de symboles, comme ceux du langage, des arts ou des mathématiques.

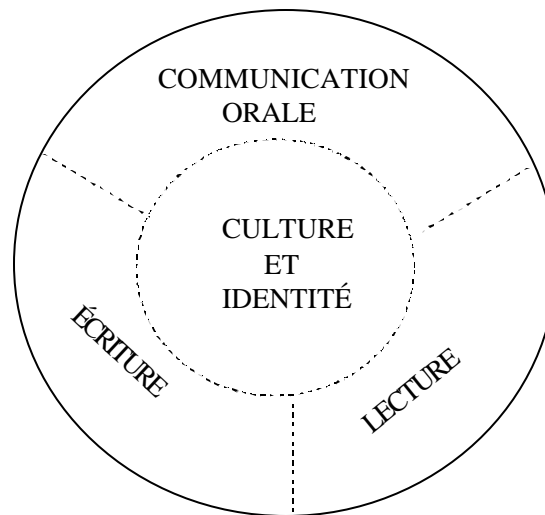
La quatrième, c'est la capacité d'utiliser cette expression symbolique pour orienter notre action future, c'est-à-dire nos efforts pour transformer en réalité vivante ce qui n'apparaissait auparavant que comme possibilité.

- **Les êtres humains doivent prendre une part active à la réalisation de leur propre potentiel.**
- **La porte que nous devons tous et toutes franchir** si nous voulons devenir plus que ce que nous sommes maintenant, ou en être différent, **est la porte de la volonté.** Il faut qu'une personne décide de faire le voyage. La voie a une patience infinie. Elle sera toujours là pour ceux et celles qui décident de la suivre.
- **Quiconque s'embarque pour le voyage du développement personnel** (c'est-à-dire s'engage et respecte son engagement) recevra de l'aide. De guides et des professeurs apparaîtront et des protecteurs spirituels protégeront le voyageur. Le voyageur n'aura pas à subir d'épreuves qu'il n'aura déjà la force de surmonter.
- **La seule source d'échec du voyage sera si le voyageur manque aux enseignements de l'Arbre sacré.**

5. Reproduit avec l'autorisation de: Four Worlds Development Press, Projet de développement des quatre mondes, Université de Lethbridge, 4401 University Drive, Lethbridge, Alta T21K 3M4

Organisation des résultats d'apprentissage

1. Domaines d'utilisation de la langue



Le schéma ci-dessus résume la vision de l'apprentissage de la langue première à l'intérieur de laquelle l'élève est amené à développer des habiletés, des connaissances et des attitudes. Ce développement se produit dans les trois domaines d'utilisation de la langue: **communication orale**, **lecture**, **écriture**. Ces trois domaines intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétences communicatives, stratégiques et cognitives. Ils sont en outre alimentés par le domaine **culture et identité**.

Ces quatre domaines donnent lieu à des résultats d'apprentissage généraux, qui font fonction d'organiseurs du document.

Les composantes du domaine **culture et identité** figurent au centre du schéma parce qu'elles sont au cœur du développement langagier de l'élève francophone en milieu anglo-dominant. Compte tenu du rôle que joue l'acquisition de la langue dans son développement personnel et social et de l'importance accordée par la communauté fransaskoise de la Saskatchewan à la vitalité de sa culture, il est primordial que l'apprentissage du français s'effectue dans des contextes culturels authentiques et signifiants.



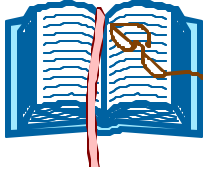

Si le domaine **culture et identité** constitue un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolée, il doit être intégré aux trois autres domaines. Ce domaine n'a été séparé que pour mieux le cerner et l'explicitier dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Cette même constatation s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interdépendants dans la pratique pédagogique quotidienne.

La dimension médiatique a été intégrée dans le nouveau programme: elle constitue en effet une préoccupation de première importance, étant donné le rôle croissant que jouent les médias de toutes sortes et les technologies de l'information dans notre société, et étant donné leur impact dans la vie des élèves.

2. Schéma des résultats d'apprentissage généraux

De façon générale, les résultats d'apprentissage généraux sont organisés selon le déroulement de l'activité: l'élève se prépare, il fait l'activité et il évalue ensuite ce qu'il a fait.

Toute l'organisation des activités se fait dans deux contextes: un contexte qui permet de satisfaire un besoin d'information, et un autre contexte qui permet de répondre à un besoin d'imaginaire et d'esthétique.

Culture	Communication orale	Lecture	Écriture
			
C1 Se situer C2 Exprimer sa francophonie	<p style="text-align: center;">L'écoute</p> CO1 Planifier CO2 Gérer CO3 Contexte: besoins d'information CO4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique <hr/> <p style="text-align: center;">L'interaction</p> CO5 Gérer CO6 Développer son vocabulaire CO7 Contexte: vie quotidienne <hr/> <p style="text-align: center;">L'exposé</p> CO8 Planifier CO9 Gérer CO10 Contexte: besoins d'information, d'exploration de la langue et de divertissement	L1 Planifier L2 Gérer L3 Contexte: besoins d'information L4 Contexte: besoins d'imaginaire et d'esthétique	É1 Planification É2 Gestion É3 Contexte: information É4 Contexte: imaginaire et esthétique

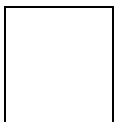
3. Tableau des résultats d'apprentissage généraux

Culture et identité (C)



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

Communication orale (CO)



1. L'écoute

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

2. L'interaction

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

3. L'exposé

- CO8 L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue
- CO9 L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message
- CO10 L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir



Lecture (L)

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



Écriture (É)

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