

INTRODUCTION

1. MISE EN CONTEXTE

1.1 L'entente protocolaire

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.

1.2 Le projet du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*

L'élaboration du présent *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (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 francophone.

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

Chaque province ou territoire décidera quand et comment ce *Cadre commun* sera mis en oeuvre.

Ce *Cadre commun* se compose de deux parties : la présentation d'une vision particulière à l'apprentissage du français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens et la présentation des résultats d'apprentissage, généraux et spécifiques, qui en découlent. Ce *Cadre commun* vise à répondre aux besoins des élèves francophones de l'Ouest et du Nord canadiens et intègre les données récentes des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie.

1.3 L'optique des résultats d'apprentissage

Cette vision commune 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 ni un objectif ni une stratégie d'enseignement.

Les résultats d'apprentissage sont présents dans toutes les années scolaires, de la maternelle à la douzième année.

Ce document présente 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 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.

Pour que l'élève puisse atteindre un résultat d'apprentissage spécifique à son niveau scolaire, il est nécessaire que, dans les années antérieures, des activités d'apprentissage progressives soient mises en place. 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 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.

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.

2. UNE VISION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE DANS L'OUEST ET LE NORD CANADIENS

2.1 Le but du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*

Le but 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, il soit compétent en français et qu'il puisse s'épanouir en tant que francophone. C'est de cette manière que l'élève francophone parviendra

à utiliser la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et scolaire et, ainsi, utiliser la langue française pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer son espace culturel.

2.2 Principes d'apprentissage

L'apprentissage 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 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.

2.3 Principes d'apprentissage d'une langue

La langue est au coeur du développement humain. L'individu l'acquiert dans le creuset de l'interaction sociale et c'est en se l'appropriant qu'il se développe.

- **L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables** : les deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.
- **La langue est un outil de communication.** L'individu utilise la langue pour recevoir et transmettre des messages, à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire pour répondre à ses divers besoins d'information, d'imaginaire et d'esthétique. Par ailleurs, le communicateur efficace met en oeuvre, 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 l'individu de nommer, d'explorer, de verbaliser, de préciser, d'organiser et de conceptualiser les différents aspects de la réalité—bref, de penser. L'utilisation de la langue donne à l'individu l'occasion de tester, d'une part sa compréhension du monde qui l'entoure, d'autre part le fonctionnement de la langue elle-même. C'est par ce processus dynamique qu'il peut changer sa perception, l'ajuster, la raffiner, l'élargir—bref, apprendre.

- **La langue est un outil de croissance personnelle et sociale.** C'est dans l'interaction que l'individu se découvre et se situe par rapport aux autres. La langue permet à l'individu de s'inscrire dans la réalité sociale, de lui donner un sens, de s'appropriier les valeurs culturelles qui s'y rattachent. C'est par la langue que l'individu s'affirme en tant que personne, qu'il extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure.

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

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

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

- **L'élève francophone doit développer une compétence communicative.** Celle-ci se manifestera par une maîtrise de la langue qui lui permettra de fonctionner de façon efficace dans tous les domaines de sa vie personnelle, scolaire et sociale. C'est en particulier dans **l'interaction** que l'élève communique de façon efficace, naturelle et spontanée dans une variété de situations de communication.
- **L'élève francophone doit développer une compétence stratégique.** Celle-ci lui permettra de choisir et de mettre à profit les stratégies nécessaires à la réalisation de tous ses projets de communication. L'acquisition des stratégies doit se faire systématiquement de la maternelle à la douzième année, et ce, afin d'amener l'élève à réaliser des projets de communication de plus en plus complexes. Par ailleurs, le développement par l'élève d'une compétence stratégique est d'autant plus important que celui-ci sera appelé à gérer la masse des informations auxquelles il sera exposé.

- **L'élève francophone doit développer une compétence cognitive.** Celle-ci lui permettra de fonctionner de façon efficace dans des situations où le succès scolaire dépend, en grande partie, de la maîtrise qu'il a de la langue et de sa capacité d'utiliser différentes habiletés de pensée.
- **L'élève francophone doit développer une compétence culturelle.** Celle-ci lui permettra d'être critique face à ce qu'il est et face à ce qu'il vit, de s'intégrer dans sa communauté. **L'acquisition de cette compétence ira de pair avec le processus de construction de son identité francophone.**

L'acquisition de ces quatre compétences sera grandement facilitée par une relation synergique entre la famille, l'école et la communauté. Pour comprendre l'importance de cette synergie, il est nécessaire de considérer les trois aspects suivants :

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

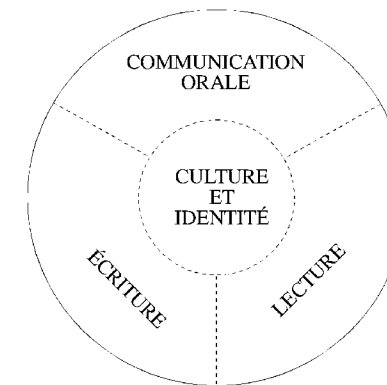
expériences et à s'adonner à des activités d'apprentissage qui lui permettent de vivre d'autres expériences enrichissantes dans sa culture» (Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1993, p. 62).

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

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

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

3. LES DIFFÉRENTS DOMAINES DU CADRE COMMUN DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE (M-12)



Le schéma ci-dessus résume la vision de l'apprentissage du français 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 communicative, stratégique et cognitive. 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 minoritaire. Compte tenu du rôle que joue l'acquisition de la langue dans son développement personnel et social et de l'importance accordée par les communautés francophones de l'Ouest et du Nord canadiens à la vitalité de leur culture, il est primordial que l'apprentissage du français s'effectue dans des contextes culturels authentiques et signifiants.

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

La dimension médiatique a été intégrée dans le *Cadre commun* : elle constitue en effet une préoccupation de prime importance, étant donné le rôle croissant que jouent les médias de toutes sortes et les technologies de l'information dans notre société ainsi que leur impact dans la vie des élèves. L'orientation du travail sur les messages médiatiques devrait permettre à l'élève de développer une compétence médiatique, c'est-à-dire lui permettre de décoder et d'évaluer les messages transmis en découvrant comment ils sont construits et ce qu'ils véhiculent comme idées, valeurs et visions du monde. C'est dans les domaines *Communication orale, Lecture et Écriture* que s'effectuera ce travail sur les messages médiatiques.

Chacun des quatre domaines du *Cadre commun* est repris ci-dessous de façon à fournir plus de précision quant à son organisation et son contenu.

a. Le domaine *Culture et Identité*

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

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

b. Le domaine *Communication orale*

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

1. L'écoute

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Il va de soi que cette conception de l'écoute accorde une importance primordiale à la réaction de l'élève au discours.

La pratique de l'écoute exige que l'élève ait à sa disposition les moyens pour réaliser son projet d'écoute et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général C01* qui porte sur les stratégies de planification et le *résultat d'apprentissage général C02* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

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

La mise en oeuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève comprend des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage CO3* et *CO4* touchent à la variété des situations d'écoute qui sont proposées aux élèves.

2. *L'interaction*

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

Plus l'élève sera placé dans des situations d'interaction, plus il sera susceptible de s'exprimer spontanément dans sa langue. Cette spontanéité résultera de l'acquisition d'automatismes sur les plans lexical, syntaxique et idiomatique. Cette spontanéité constitue sans doute la marque la plus tangible de la vitalité culturelle du jeune francophone.

Trois résultats d'apprentissage généraux articulent le volet de l'interaction.

Le premier, *CO5*, porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à porter attention à ses interlocuteurs, à poser des questions pour clarifier les propos de ses interlocuteurs, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6*, porte sur l'appropriation d'expressions d'usage utilisées dans des situations de vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments et de ses préférences ainsi que de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

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

3. *L'exposé*

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

Trois résultats d'apprentissage généraux articulent le volet de l'exposé.

Le premier, *C08*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue. L'élève explore les divers aspects de son sujet, il précise son intention de communication et il choisit des supports visuels adéquats. De plus, l'élève apporte des modifications tant au contenu qu'à la forme de son discours, après s'être exercé.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *C09*, porte sur ce que l'élève doit faire pour bien gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en oeuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message. L'élève ajuste son débit et son volume pour se faire comprendre de son public et il utilise divers moyens de capter l'attention et de maintenir l'intérêt de celui-ci. Pour que son message soit bien compris, il utilise des phrases complètes et il assure la cohésion structurelle entre les phrases et les idées de tout son discours.

Le dernier *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *C010*, porte sur la capacité de l'élève de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir. Il exprime ses intérêts et ses opinions, il présente une perspective personnelle, il raconte un événement ou une expérience en décrivant les personnages. Il peut faire aussi une lecture expressive d'un texte qu'il a choisi ou rédigé.

c. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la reconstruction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et est guidée par l'intention de communication de l'élève. Il va de soi que cette conception de la lecture accorde une importance primordiale à la réaction de l'élève au texte.

La pratique de la lecture exige que l'élève ait à sa disposition les moyens pour réaliser son projet de lecture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat d'apprentissage général L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

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

La mise en oeuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève comprend des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage généraux L3* et *L4* touchent à la variété des situations de lecture qui sont proposées aux élèves.

d. Le domaine *Écriture*

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

La pratique de l'écriture exige que l'élève ait à sa disposition les moyens pour réaliser son projet d'écriture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage É1* qui porte sur les stratégies de planification et le *résultat*

d'apprentissage É2 qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture. Ce dernier comprend également les connaissances linguistiques qui permettront à l'élève de s'exprimer clairement et correctement dans la plupart des situations de communication écrite. Ce résultat d'apprentissage général porte enfin sur la correction et la révision, par l'élève lui-même, de son texte dans des cas particuliers.

La construction du sens s'effectue par le biais d'un processus qui comporte deux aspects complémentaires : la planification et la gestion. Ce processus s'amorce depuis le moment où l'élève prend connaissance de la situation d'écriture jusqu'à la présentation finale de son texte, en passant par toutes les étapes qui visent à l'enrichissement de son texte.

Lors de la planification, l'élève analyse la situation de communication, sélectionne et organise l'information pertinente, détermine la disposition et l'organisation de son texte et prévoit les moyens pour réaliser son projet d'écriture.

Lors de la gestion, l'élève met en oeuvre les stratégies et les connaissances appropriées dans le but de communiquer clairement et correctement son message : il rédige une ébauche de son texte à partir du vocabulaire, des idées recueillies et de son plan; il vérifie son texte dans le but d'en améliorer le contenu, l'organisation et la forme et il met au point la présentation finale de son texte. Une dernière composante de la gestion en écriture est la phase d'évaluation du processus d'écriture lui-même. C'est cette dernière phase qui ferme la boucle et permet à l'élève de prévoir des améliorations, s'il y a lieu, lors de son prochain projet d'écriture.

La mise en oeuvre de ce processus s'effectue lorsque l'élève écrit des textes pour satisfaire, d'une part ses besoins d'information, d'autre part ses besoins d'imaginaire et d'esthétique. Les *résultats d'apprentissage généraux É3* et *É4* touchent à la variété des situations d'écriture qui sont proposées aux élèves.

RÉFÉRENCES

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

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

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES PRINCIPALES

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

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

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

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

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

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

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

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