

**Manuel pour la formation des
enseignants et des enseignantes:
l'enseignement des langues secondes
d'après une approche
communicative/expérientielle**

Viviane M. Edwards
Paula L. Kristmanson
Sally E. Rehorick

**Manuel pour la formation
des enseignants et des enseignantes:
L'enseignement des langues secondes d'après
une approche communicative/expérimentnelle**

Viviane M. Edwards
Paula L. Kristmanson
Sally E. Rehorick

Le présent texte est dédié avec nos
meilleurs voeux aux diplômés en langue seconde
du Centre didactique des langues secondes
de l'Université du Nouveau-Brunswick.

Afin d'éviter les lourdeurs qui entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner les personnes, le masculin est ici, dans certains textes qui suivent, utilisé dans sa valeur générique et ne manque aucune forme de discrimination. Les lectrices et les lecteurs de ce document voudront bien en tenir compte.

La publication de cet ouvrage a pu être réalisée grâce à une subvention du Ministère du Patrimoine Canadien, Gouvernement du Canada



© Tous droits réservés
Centre Didactique des Langues Secondes
Faculté de l'Éducation
Université du Nouveau-Brunswick
Fredericton, NB, E3B 6E3

Fredericton, 2000

ISBN: 1-55131-032-5

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à l'Association canadienne des professeurs de langues secondes pour la générosité dont elle a fait preuve en nous permettant d'utiliser les textes de l'*Étude nationale sur les programmes de français de base (l'Étude)* dans la préparation du présent manuel. Nous avons utilisé le vocabulaire des auteurs de l'*Étude* et nous leur sommes très reconnaissantes de leur contribution. Ce sont les personnes suivantes qui, inspirées par le génie de feu H.H. Siern, ont préparé et rédigé cette *Étude*, à laquelle il est fait référence dans l'ensemble du présent manuel :

Raymond LeBlanc, chargé de projet et coordonnateur de l'équipe de travail, qui a écrit la *Synthèse* et a également été avec **Gisèle Painchaud**, coauteur du syllabus *Lamque*.

Clarence LeBlanc, **Claudine Couriel** et feu **Pierre Trescases**, les auteurs du syllabus *Culture*.

Roger Tremblay, **Monique Duplantie** et **Diane Huot**, qui ont écrit le syllabus *Communication / Expérience*;

Yvonne Hébert qui a écrit le syllabus *Formation Langagière Générale*.

Pour ce qui est du document *Evaluation*, nous remercions **Bingit Harley** et, pour les lignes directrices en matière de *Formation et perfectionnement professionnel des professeurs de langue*, nous exprimons notre reconnaissance à feu **Robert Roy**.

Bien d'autres personnes, bien sûr, ont siégé aux divers groupes d'étude et comités de l'*Étude*, et vous découvrirez leurs idées dans les pages qui suivent. Nous les remercions de leur contribution et invitons nos lecteurs à se reporter aux pages 109 à 121 de la synthèse de l'*Étude* (Annexe A) pour la liste complète de tous ceux et toutes celles qui ont contribué activement au projet.

Nous sommes en contre redevables à nos étudiants et étudiantes qui nous ont inspirées et nous ont aidées à rester centrées sur les objectifs du projet. Nous remercions aussi nos collègues qui ont démontré une patience et une générosité envers nous. Nous tenons également à remercier **Shirley Ferguson** dont les compétences en tant qu'éditrice ont été très précieuses, ainsi qu'à **Dalton London** qui a su si bien remanier le style du texte et à **Angel Gomez** qui a créé le dessin de la couverture.

Enfin, nous devons remercier les représentants du *Patrimoine Canadien*, qui ont soutenu nos efforts et qui ont été persuadés que nous menions ce projet à terme si bien qu'ils ont voulu

financer la rédaction et la publication de ce texte. Nous remercions également l'Université du Nouveau-Brunswick, d'avoir su faire preuve de souplesse en nous permettant de réaliser ce projet.

Nous réservons le dernier merci à nos familles respectives qui ont su maintenir un équilibre dans notre vie et qui ont partagé avec nous leur sagesse et leurs connaissances.

Table des matières

Remerciements	iii
Preface	vii
Chapitre 1: Introduction	1
Chapitre 2: L'enseignement de la langue	7
Chapitre 3: L'enseignement de la culture	21
Chapitre 4: La formation langagière générale: La conscience linguistique et stratégique	51
Chapitre 5: L'évaluation et le curriculum multidimensionnel	75
Chapitre 6: L'approche communicative/ expérientielle	97
Ouvrages de références	135
Annexes	
Annexe A: Les participants	142
Annexe B: Le plan de développement d'une unité multidimensionnelle	149
Annexe C: Une unité multidimensionnelle – français de base	153
Annexe D: Une unité multidimensionnelle – biologie	159

Preface

Nous vous présentons dans ce manuel une interprétation de l'Étude, visant les étudiants des cours universitaires en didactique du français langue seconde. Nous avons sélectionné dans l'Étude les éléments que nous avons jugés essentiels à la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes du FL5 et y avons ajouté certaines réflexions aptes à leur rendre le contenu plus accessible. Puisque l'Étude fut rédigée pour des enseignants et que notre manuel vise un lecteur moins documenté, nous nous sommes permises d'y ajouter certains éléments, par exemple, un chapitre sur l'évaluation et le curriculum multidimensionnel. Nous vous présentons donc un bref aperçu de l'histoire de cette Étude si importante dans l'enseignement du français langue seconde au Canada.

En 1980, à la demande du American Council on the Teaching of Foreign Languages, cinq spécialistes et deux répondants présentaient leur point de vue sur l'orientation que devrait prendre l'enseignement des langues secondes dans les années 80. David H.H. Stern, alors directeur du Modern Language Centre à l'Ontario Institute for Studies in Education à Toronto, est sorti de cette rencontre convaincu que la création d'un curriculum multidimensionnel était essentielle. Pendant les années suivant ce colloque il n'a raté aucune occasion de parler et d'écrire à propos de sa vision d'un curriculum qui stimulerait l'imagination des apprenants et des enseignants, tout en insufflant une vie nouvelle au programme de français de base, lequel, à la fin des années 70, sortait de l'use de ses périodes les plus sombres. Ses interventions portaient sur un curriculum qui permettrait d'éliminer la confusion créée par les diverses méthodes, sur la « communication », ainsi que sur la nécessité de tenir compte des besoins intellectuels des apprenants.

En 1985, l'*Association canadienne des professeurs de langues secondes* (ACPLS) obtenait l'approbation du Bureau du Secrétariat d'État lui permettant de lancer l'Étude. Stern pouvait finalement rassembler les principaux intervenants dans le domaine de l'enseignement des langues secondes au Canada et partir à la réalisation du projet.

En 1986, après cinq années de consultation, de rédaction, et de débats l'Étude fut publiée. C'est alors qu'a débuté une période d'activité sans précédent dans le milieu de langues secondes au Canada. Les quatre volumes du programme et les documents additionnels relatifs à l'évaluation et au perfectionnement professionnel ont permis d'établir des lignes directrices pour les rédacteurs de manuels scolaires, les fonctionnaires provinciaux de l'éducation et le personnel scolaire. L'Étude conseillait un guide clair et élancé qui a contribué à stimuler l'imagination des éducateurs de langues secondes de Terre-Neuve à la

Colombie-Britannique. Immédiatement après la publication de l'Étude, un ensemble de neuf modules, courts et faciles à comprendre, conçus pour initier les professeurs à un curriculum multidimensionnel, fut publié. En même temps paraissaient sur le marché des unités d'enseignement-types préparées par les auteurs des diverses parties de l'Étude; ces unités d'enseignement démontraient de façon pratique comment les concepts énoncés dans les volumes théoriques de l'Étude pouvaient effectivement être appliqués dans une salle de classe.

Il fallait aller encore plus loin. Grâce au financement fourni par Patrimoine Canadien, les rédacteurs de la *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, publièrent alors un sommaire de l'Étude dans le numéro d'octobre 1990. Près de 3 000 exemplaires additionnels en furent distribués dans les divers ministères et les facultés d'éducation dans toutes les provinces. D'autres exemplaires ont également été envoyés en Europe et aux États-Unis.

En 1993, l'ACPLS s'est à nouveau adressée à Patrimoine Canadien pour obtenir une aide financière; cette fois pour permettre à l'Étude de faire un pas de plus : l'étape de la mise en œuvre. Pendant qu'une équipe d'experts des langues secondes rédigeaient les documents de mise en œuvre, les auteurs originaux de l'Étude étaient de plus en plus mis à contribution pour parler d'une approche multidimensionnelle à l'enseignement des langues secondes. C'est ainsi qu'en 1997, les éducateurs du Canada avaient déjà discuté de l'Étude avec des professeurs de bien des parties du monde.

Pendant ce temps, de nouveaux professeurs sortaient des facultés d'éducation du Canada en ne possédant, au mieux, qu'une vague idée de ce que peut être un curriculum multidimensionnel et de la façon de procéder à sa mise en œuvre dans une salle de classe. Grâce au soutien de l'ACPLS et à l'appui des deux principaux auteurs de l'Étude, Raymond LeBlanc et Roger Tremblay, le Centre didactique des langues seconde de l'Université du Nouveau-Brunswick demandait et recevait une aide financière de Patrimoine Canadien pour rédiger un manuel qui serait utilisé dans les programmes de formation des enseignants.

Le Manuel pour la formation des enseignants et enseignantes : L'enseignement des langues d'après une approche communication/experimentelle servira de guide pour l'initiation générale à l'enseignement des langues secondes, étant conçu pour être utilisé comme tel ou pour servir de composante importante dans un cours d'initiation plus global. Bien qu'il s'adresse aux

futurs enseignants de français langue seconde, le contenu s'applique également aux enseignants des programmes d'immersion et, avec quelques légers ajustements, aux apprenants de langues étrangères.

C'est par conséquent avec plaisir que nous vous invitons à lire et à découvrir ce qui a passionné les professeurs de langues secondes au Canada au cours des dernières années. Nous croyons que l'étude et le curriculum multidimensionnel qui en résulte constituent la prise de position la plus explicite jamais formulée par les éducateurs canadiens sur le sujet de l'enseignement des langues secondes. Tout professeur de français, qu'il enseigne à un groupe d'élèves de français de base ou dans une classe d'immersion en français, devrait comprendre les concepts décrits et exposés dans ce document.

Un manuel pour la formation des enseignants et des enseignantes
L'enseignement des langues secondes d'après une approche communautaire/experientielle inclut les composantes de l'enseignement de la langue, de la culture et des stratégies d'apprentissage. Chaque chapitre se termine par une invitation à la réflexion et à la discussion. Nous croyons que l'exploitation de ces sujets de discussion aidera les étudiants et les étudiantes à mieux internaliser les sujets à l'étude. Le langage original de l'étude est ici assez simplifié pour rejoindre une clientèle universitaire visant l'enseignement du français langue seconde.

Chapitre 1

Introduction

Il existe d'excellents manuels pouvant servir d'introduction générale aux diverses théories sur l'enseignement des langues secondes. Par conséquent David Stern et les autres experts qui ont travaillé à l'Étude ont décidé au début de leurs délibérations que leur travail se fonderait sur les notions déjà connues et acceptées par un certain nombre d'experts dans le domaine. En d'autres mots, bien des concepts qu'ils avaient l'intention de présenter existaient déjà, mais sans avoir jamais été exposés en fonction d'un ensemble pédagogique cohérent. Il importe de bien comprendre que les idées élaborées par les experts canadiens étaient fondées sur une recherche solide et corroborée par des découvertes dans un certain nombre de domaines. En effet, la complexité de l'apprentissage de la langue, et de la communication en particulier, ainsi que l'idée d'un curriculum multidimensionnel ont fait l'objet d'un certain nombre d'études dans des domaines aussi variés que la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse du discours, la sémantique et la psycholinguistique.

De façon très générale, les conclusions auxquelles les auteurs sont arrivés à la fin de l'Étude pourraient se résumer comme suit :

l'enseignement de la langue ne devrait pas se limiter à une approche analytique, mais devrait plutôt faire l'objet d'une approche communicative et expérientielle, comporter des éléments de la culture cible, transmettre un contenu aux apprenants et offrir une occasion de réflexion pendant tout le processus d'apprentissage.

Éléments théoriques

D'abord et avant tout, il faut dire que les auteurs de l'Étude étaient tous eux-mêmes des enseignants expérimentés possédant en outre de vastes connaissances au sujet de l'apprentissage des langues, ce qui orientait le travail dans leurs propres salles de classe. De plus, ils ont consulté un grand nombre d'autres sources pour enrichir leurs connaissances et nourrir leurs délibérations. Nous vous présentons donc un bref aperçu des théories qui ont guidé le travail de l'équipe nationale dès le début.

Stern n'a pas été le seul à proposer un syllabus non analytique. Vers la même époque, Dodson (1978) et Allen (1983) exprimaient des vues semblables. Allen (1983), qui proposait également un curriculum multidimensionnel avec une composante non analytique, insistait sur l'utilisation de la langue naturelle et sur des activités à la fois communicatives et expérientielles. Il s'agissait effectivement d'un syllabus expérientiel. Dodson (1978) a lui aussi parlé de l'importance de créer des situations de communication authentiques en salle de classe.

L'idée de l'enseignement non analytique remonte au milieu des années 60. En effet, Newmark (1966), qui percevait l'apprentissage comme un processus créatif, recommande la création de situations de communication authentiques en salle de classe pour améliorer la participation de l'apprenant. Savignon (1972), dans son étude sur la compétence communicative, insiste sur la participation de l'apprenant à des situations de communication authentiques et en vient à la conclusion que l'exposition à ce genre de situation entraîne de meilleurs résultats chez les apprenants. Paulston (1970), Rivers (1971), Macnamara (1973) et Sevick (1976) expriment de sérieux doutes quant à la valeur des approches traditionnelles (c.-à-d. fondées sur la linguistique). Ils en arrivent tous à la conclusion, chacun à sa façon, que l'apprentissage d'une langue seconde est plus fructueux lorsqu'il y a participation à des situations de communication véritables. Ainsi, la salle de classe de langue seconde devient « une sorte de périnée d'activités » (Sevick, 1976).

Quant à Allwright (1976), il a réussi à démontrer qu'un véritable apprentissage est possible si les apprenants sont amenés, dans le contexte d'activités communicatives, à utiliser la langue seconde sans aide. L'enseignant ne doit chercher à contrôler ni l'organisation ni la présentation de la langue, étant donné que ce genre d'interventions crée des « interférences »; ainsi, le rôle de l'enseignant se limite à offrir aux apprenants les instruments qui leur permettent d'apprendre la langue, par eux-mêmes, au moyen de diverses activités.

Krashen (1976) croit, pour sa part, que l'enseignant joue un rôle important auprès de l'apprenant par son apport cohérent. Il répète le rôle traditionnel de l'enseignant, celui d'enseigner la langue de façon formelle. Il croit que ce genre d'enseignement ne sert qu'à invalider les situations de communication. C'est pourquoi l'enseignement devrait s'efforcer, dans la mesure du possible, de connaître les conditions qui ressemblent à celles que l'on retrouve dans le monde réel et dans les classes d'immersion en langue seconde (Krashen et Terrell, 1983).

Un point de vue quelque peu nuancé est exprimé par Nabhu (1987), qui recommande qu'un cours de langue soit organisé autour d'activités de type GAP qui prennent la forme de tâches de communication. Bien que les apprenants doivent exécuter ces tâches en petit groupe, l'enseignant joue un rôle important dans la préparation. Avant de laisser les apprenants travailler en groupe, l'enseignant dirige la classe dans le cadre d'une activité préparatoire qui, étant conçue en fonction de la tâche à exécuter, sert de modèle pour l'utilisation de la langue.

On peut trouver une conception encore différente du rôle de l'enseignant chez Tremblay, Massey et Nutbrown-Massey (1985). Pour eux, l'enseignant joue un rôle important dans l'orientation des apprenants à travers diverses activités d'apprentissage. L'enseignant devient une sorte de modérateur qui organise l'environnement d'apprentissage, mais qui refuse de substituer ses efforts à ceux des apprenants.

Apprentissage expérimentel

Bien que nouveau dans le contexte de l'enseignement des langues secondes, le concept de l'apprentissage expérimentel fait partie intégrante de l'enseignement général depuis des décennies. Rogers (1969), l'un de ses plus fervents défenseurs, décrit ce mode d'apprentissage de la façon suivante:

Laissez-moi définir plus précisément les éléments que comporte ce genre d'apprentissage expérimentel ou fondé sur un contenu. Il s'agit d'un apprentissage qui présente les qualités d'un engagement personnel – la personne tout entière avec ses composantes concrètes et cognitives étant engagée dans l'activité d'apprentissage. Il s'agit d'un apprentissage autodéterminé. Même lorsque l'impulsion ou l'incitation vient de l'extérieur, le sens de la découverte, du mouvement vers l'avant, de l'intellection et de la compréhension, vient de l'intérieur. C'est une manifestation profonde qui fait toute la différence dans le comportement, dans les attitudes et peut-être même dans la personnalité de l'apprenant. L'évaluation vient de l'apprenant. Il sait si ses besoins sont satisfaits, s'il avance vers son objectif d'apprentissage, si l'expérience lui permet d'éliminer la zone d'ombre de son ignorance. Le locus de l'évaluation, pourra-t-on dire, réside définitivement chez l'apprenant. Son essence est le sens. Lorsque ce genre d'apprentissage se produit, la composante du sens chez l'apprenant prend forme à partir de l'ensemble de l'expérience (p. 5).

En résumé, Rogers (1969) décrit l'apprentissage expérimentel comme un apprentissage qui « comporte les qualités d'un engagement personnel », est autodéterminé, « est profond », est évalué par l'apprenant, et est essentiellement porteur de sens (page 5). Bien que sans lien direct avec l'enseignement des langues secondes, le travail de Rogers a apporté une contribution importante à l'étude.

L'apprentissage expérimentel est encore très populaire dans les milieux de formation générale. Depuis 1978, un certain nombre d'articles ont été publiés dans *New Directions for Experiential Learning*, un ensemble ambitieux de documents consacrés

exclusivement à ce concept éducatif. Ces textes présentent une perception de l'apprentissage expérientiel qui diffère quelque peu du point de vue de Rogers, car ils mettent en valeur l'idée que l'apprentissage expérientiel est un apprentissage en vertu duquel l'apprenant entre en contact direct avec la réalité de ce qu'il apprend (Keween et Tate, 1978).

Il ne fait aucun doute que ces textes sur l'apprentissage expérientiel ont, jusqu'à un certain point, influencé les auteurs de l'Étude. Toutefois, comme le concept de l'apprentissage expérientiel est assez nouveau dans la salle de classe en langue seconde, ces travaux ne pourraient offrir qu'une orientation initiale, et servir de point de départ pour une longue odysée.

Une consultation avec plusieurs chercheurs a permis de constater qu'il est maintenant généralement acquis que l'enseignement/apprentissage de la langue doit être motivé, c'est-à-dire avoir des justifications qui prennent leurs sources chez l'apprenant et dans son environnement.

L'avènement de l'approche communicative, ou encore mieux, des approches communicatives et du chaos pédagogique qu'elles ont souvent engendré, a clairement fait la démonstration des liens étroits qui doivent exister entre les trois composantes de la didactique des langues: le «pourquoi», le «quoi» et le «comment». Comme le disent bien les auteurs,

Nos observations et nos essais en classe nous ont montré qu'il était raisonnable de croire que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde devrait passer par l'expérience de l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication.

Une des raisons fondamentales de cette démarche réside essentiellement dans la complexité du sujet à l'étude. Les travaux récents dans le domaine des sciences du langage montrent bien, tant par la diversité de leurs orientations (sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours, sémantique, psycholinguistique, etc.) que par le caractère laborieux de leurs études, jusqu'à quel point la langue est difficile à saisir. Une conclusion tend à découler d'une telle observation: la complexité de la langue fait que son étude doit être abordée sous plusieurs angles à la fois, afin que deviennent progressivement plus claires pour l'apprenant les relations entre les diverses composantes de ce moyen complexe de communication.

Réflexions et discussions

- I. Choisissez trois théories portant sur l'apprentissage de la langue qui ont été brièvement traitées dans le présent chapitre et énumérez-les ci-dessous.

Efforcez-vous de réfléchir à votre expérience en tant qu'apprenant d'une langue seconde. Songez à une période particulière dans votre expérience d'apprentissage: il pourrait s'agir de votre expérience à l'école ou à l'université, d'un semestre ou d'un moment particulier qui vous a marqué. Peut-être vous rappelez-vous de cet épisode particulier en raison de l'approche utilisée par l'enseignant, ou encore à cause du contenu du cours. Vous pouvez utiliser n'importe laquelle de vos expériences d'apprentissage, qu'elle soit positive ou négative.

De façon schématique, énumérez les caractéristiques qui pourraient décrire votre expérience. Puis, indiquez la théorie qui appuie ou n'appuie pas votre expérience.

- II. Étant donné que vous avez l'intention d'enseigner le français, vous avez été sans doute un bon apprenant de la langue seconde. Qu'est-ce qui, selon vous, vous a permis d'apprendre le français alors qu'un si grand nombre d'élèves trouvent l'expérience si difficile ?

- III. Quelle place votre propre motivation a-t-elle occupée dans le processus d'apprentissage ?

IV. « Il est très difficile pour une personne de changer sa façon de faire. Les enseignants enseignent de la façon dont on leur a enseigné, même si la méthode était mauvaise. » Que pensez-vous de cet énoncé ?

- V. Nommez trois caractéristiques positives que vous retrouvez chez votre enseignant préféré et que vous imitez lorsque vous commencez à enseigner.

VI. Nommez trois caractéristiques négatives que vous retrouvez chez votre pire enseignant et que vous n'imiterez sûrement pas lorsque vous commencerez à enseigner.

- VII. Selon vous, quelle importance y a-t-il pour l'enseignant en salle de classe de comprendre l'aspect théorique qui appuie l'approche pédagogique ?

Chapitre 2

L'enseignement de la langue

Depuis le début des années 1970, le domaine de l'enseignement des langues secondes est fortement influencé par les disciplines orientées vers l'analyse fonctionnelle du langage. Par analyse fonctionnelle, il faut entendre, d'après la définition qu'en donne Leech (1983), l'étude du langage comme forme de communication, par opposition à l'analyse formelle pratiquée par la linguistique. La conception même de l'enseignement des langues secondes s'en est trouvée modifiée par l'accent qu'on met maintenant sur le développement de la capacité de communiquer dans des situations authentiques. Des principes largement reconnus, tels que l'utilisation d'énoncés appropriés à la situation de communication, la primauté du contenu du message sur la forme, la prise en compte des éléments du discours, sans oublier le concept même de communication, sont inspirés de travaux de spécialistes des sciences du langage autres que la linguistique.

Que veut dire «communication»?

À partir d'une synthèse des points de vue de quelques auteurs Canale (1983:3) définit la communication à l'aide d'une série de caractéristiques.

- ◆ Elle est une forme d'interaction sociale.
- ◆ Elle comporte un niveau élevé d'imprévisibilité et de créativité au niveau tant de la forme que du message.
- ◆ Elle se déroule dans des contextes discursif et socioculturel qui en contraint l'utilisation, tout en fournit des indices sur l'interprétation qu'il faut donner aux énoncés.
- ◆ Elle est limitée par des conditions telles que la capacité de mémoire et la fatigue des interlocuteurs.
- ◆ Elle est toujours orientée vers l'atteinte d'un but, par exemple persuader ou promettre.
- ◆ Elle implique l'utilisation d'un langage dit authentique.
- ◆ Elle réussit lorsque le message est compris par l'interlocuteur.

Pour Akmaijan, Demers et Harnish (1986), la communication langagière est une sorte de processus de résolution de problème, dont les principales étapes sont les suivantes:

- le problème du locuteur est d'amener l'interlocuteur à percevoir ses intentions de communication;
- le locuteur doit donc choisir une façon de s'exprimer qui facilitera cette perception, compte tenu du contexte d'expression;

- pour l'interlocuteur, le problème consiste à saisir correctement l'intention de communication du locuteur en se basant sur les mots qu'il a choisis et sur le contexte de l'énoncé.

Il ne faudrait pas croire que ce processus soit simple. De fait, la probabilité de l'échec de la communication est très élevée lorsque les participants à la conversation ne partagent pas un ensemble de présuppositions et de stratégies qui permettent d'interpréter correctement l'intention de communication, comme le fait de dire la vérité et de s'exprimer de façon littérale.

Par exemple, si un locuteur dit « je serai là ce soir » et que c'est une promesse, l'interlocuteur doit comprendre qu'il s'agit d'une promesse pour que la communication soit réussie. Si l'intention était de faire une menace, l'interlocuteur doit le comprendre ainsi pour que la communication soit réussie. La communication échoue lorsque le locuteur veut que son énoncé soit compris d'une certaine façon alors que l'interlocuteur l'interprète d'une autre façon. Ce modèle tient compte d'une interprétation juste là où les énoncés sont ambigus ou qu'ils ont un sens non littéral (exagération, sarcasme, ironie, etc.). Il s'agit d'un modèle général de communication langagière qui ne peut évidemment pas servir de norme pour les apprenants de langue seconde, mais qui a l'avantage de montrer la difficulté que représente la transmission d'un message conforme à l'intention de communication.

Grâce à l'apport des sciences du langage, une réflexion fructueuse s'est amorcée au cours des dernières années sur les éléments qu'il convient de retenir pour l'enseignement. Ces disciplines ont bien montré que le comportement langagier normal n'est pas de produire des phrases isolées mais bien d'énoncer une intention de communication en tenant compte du contexte pour établir contact avec une autre personne.

Les catégories d'unité de la langue

La composante langue comprend un inventaire d'unités appartenant à trois grandes catégories:

- le discours
- la grammaire
- le contexte

Le discours

Nous divisons le discours:

- en unités ne dépassant pas le niveau de la phrase, c'est-à-dire des énoncés, puisque c'est ainsi qu'on appelle une phrase utilisée dans une situation de communication. Il s'agit de fonctions et de réalisations langagières.
- en unités qui apparaissent uniquement lorsqu'il y a un enchaînement d'énoncés, comme dans une conversation ou dans un article de journal. Il s'agit des unités discursives propres à l'oral et à l'écrit.

Les fonctions et les réalisations langagières

Les fonctions langagières renvoient aux manières de décrire l'intention de communication du locuteur, comme présenter des excuses, accepter de faire quelque chose, demander une permission ou un service. Les réalisations langagières sont les énoncés qui correspondent en français à l'intention du locuteur.

Même si les réalisations langagières ressemblent aux structures, elles ne sont pas des unités du même ordre. Les réalisations langagières sont des phrases contextualisées, donc des énoncés, et ne peuvent s'interpréter que lorsque l'intention du locuteur est connue. Pour donner un exemple de la différence entre une structure et une réalisation langagière, on peut prendre le cas de «Il fait froid ici» qui, hors contexte, est une structure avec un sens littéral. Cependant, «Il fait froid» prononcé dans une salle où les fenêtres sont ouvertes peut être une demande indirecte de fermer les fenêtres.

La liste des fonctions constitue principalement un outil permettant au professeur d'attirer, si besoin est, l'attention de l'élève sur l'intention de communication du locuteur et d'illustrer qu'une même intention de communication peut s'exprimer de différentes façons en fonction du contexte de la communication.

À titre d'exemple, on pourrait considérer la fonction consistant à présenter des excuses dont il existe plusieurs façons en

français: «Pardonnez-moi», «Pardon!», «Je regrette», «je suis vraiment désolé(e)», etc. Selon le contexte, là qui en s'adresse, la nature de la faute commise, la raison pour laquelle on se sent obligé de s'excuser et le lieu où se déroule l'échange), le choix de l'un ou l'autre des énoncés énumérés précédemment sera approprié ou non. Si on bouscule un passager dans un autobus, «Pardon!» pourrait être suffisant. En revanche, si on renverse une tasse de café sur le directeur de l'école alors que commence une réunion importante, il faudrait choisir une formule élaborée telle que «je suis vraiment désolé(e), je ne l'ai pas fait exprès...»

Les unités discursives

Lorsque les locuteurs formulent leur message, il leur arrive assez fréquemment d'être obligés de se corriger, de reprendre ce qu'ils viennent de dire d'une autre façon, leur première formulation ne correspondant pas tout à fait à ce qu'ils voulaient dire. En français, on utilise pour ce faire des expressions tels que «au plaisir, je veux dire, c'est-à-dire», etc. Ce sont des unités discursives car elles apparaissent dans une séquence d'énoncés. Pour pouvoir utiliser «au plaisir», il faut déjà avoir formulé un premier énoncé qui on veut corriger. D'autres unités qui s'empêcient à l'oral servent à interrompre quelqu'un (Attendez!) ou à garder la parole (*Laisse-moi parler!*, etc.

Les élèves connaissent déjà les unités de conversation propres à leur langue maternelle. En tant qu'apprenants de français, il faudra qu'ils apprennent quels sont les énoncés en français qui permettent de converser de façon appropriée. Il faut également qu'ils connaissent les formes qui servent à organiser une séquence d'énoncés lorsqu'ils doivent, par exemple, raconter une histoire, s'expliquer plus longuement, etc.

De la même façon, à l'écrit, ils doivent, par exemple, être en mesure de faire une énumération (d'abord, puis, ensuite, enfin) et d'annoncer une conclusion (par conséquent, finalement).

Les unités discursives, cela va de soi, ne peuvent être utilisées que dans le cadre d'une séquence d'énoncés, qu'il s'agisse d'un monologue (décrire un accident dont on a été témoin), à l'oral ou à l'écrit, ou d'un dialogue (une conversation ou une pièce de théâtre).

La grammaire

Les unités comprises dans la catégorie grammaire sont celles qui sont traditionnellement les mieux connues des professeurs de langue. Il s'agit de l'interrogation, de la négation, de la possession, de la comparaison, de l'expression de la temporalité, des prépositions, etc. Il n'est donc pas utile de s'étendre sur ce point.

Ce qu'il faut dire, c'est-à-dire l'intention de communication, doit avoir prépondérance sur comment il faut le dire, c'est-à-dire la forme.

Le point de départ de l'enseignement doit être le message que veulent transmettre les élèves.

Les recherches sur l'acquisition et sur l'apprentissage d'une langue seconde ont montré que le processus d'apprentissage est complexe et qu'il ne suffit pas d'enseigner un élément quelconque pour qu'il soit acquis. C'est d'ailleurs la reconnaissance de ce fait qui a conduit plusieurs spécialistes à proposer que les contenus langagiers auxquels les apprenants sont exposés soient riches et variés.

Toute unité d'enseignement devrait comprendre, dans cet ordre, un contexte et les unités discursives et grammaticales correspondantes. Il va de soi que les professeurs de français langue seconde comprendront l'importance qu'il faudra accorder à la contextualisation.

Le contexte

Ce sont les spécialistes des sciences du langage qui ont montré que seule la connaissance des règles syntaxiques, même si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour comprendre et formuler des messages dans des situations de la vie courante. Il faut savoir en plus dans quelles circonstances, c'est-à-dire dans quel contexte, une phrase a été dite pour pouvoir lui donner le sens voulu par la personne qui l'a prononcée.

Par «contexte» nous comprenons tous les faits qui il faut connaître pour pouvoir interpréter correctement une phrase ou pour choisir la façon de s'exprimer qui conviendra à la situation.

Les principes de base sont les suivants:

- ◆ Le contexte de l'acte de communication est connu: l'environnement physique, le cadre, la situation sont définis.
 - Le choix des thèmes est motivé: le thème des messages de l'enseignement ou du matériel n'est pas arbitraire et résulte d'un choix rationnel.
 - Les participants sont identifiés: leurs rôles et leurs statuts respectifs sont précisés.
 - ◆ L'accent est mis sur les intentions des participants: il faut attirer l'attention sur la fonction des énoncés.
 - ◆ Le contenu a priorité sur la forme: la première place doit être accordée au sens des messages, à l'intention de communication.
 - La norme linguistique et la variation sociolinguistique doivent être prises en compte: on doit insister pour que les formes utilisées soient appropriées à la situation et aux rôles des participants.
 - Le discours doit occuper une place centrale: les caractéristiques du discours doivent être enseignées.
- Quels sont les éléments du contexte?**
- Quand on parle du contexte en langue seconde, on pense généralement aux points suivants:
- Les interlocuteurs: Qui sont les personnes en présence: un élève qui parle à un autre élève (relation de pairs), un employé qui s'adresse à un patron (relation de subordonné à supérieur), des personnes qui ne se connaissent pas, etc.
 - Selon le statut des interlocuteurs, le registre de langue (familier, scolaire, neutre, publicitaire) va varier ainsi que les sujets dont on va parler. Par exemple, si on peut demander à son frère «Sais-tu où est Fido?», la même question posée à un passant dans la rue va être formulée différemment: «Pardon, avez-vous vu un petit chien noir à poil ras?»
 - Le sujet de la communication: Selon que l'on parle de choses familières ou non familières, de ses émotions ou de faits dont on a été témoin, d'événements de la vie quotidienne ou d'un ouvrage qu'on vient de lire, la

méière de s'exprimer ne sera pas tout à fait la même. Savoir sur quoi porte la communication est essentiel à l'interprétation d'un message.

- ◆ Le cadre général de la communication: Le cadre général de la communication réfère à la raison pour laquelle des personnes entrent en communication, ce pourquoi elles parlent.

Il peut comprendre également le lieu physique. Pour que le message puisse être interprété de façon appropriée, il faut connaître le but de l'échange. Demander un renseignement dans la rue à un passant n'est pas du même ordre qu'exprimer son mécontentement devant le travail accompli par un employé, ou que marchander une voiture d'occasion. Le lieu où se déroule la communication a une certaine influence sur ce dont on parle et comment on le dit. On ne parle pas des mêmes choses ni de la même façon à la discothèque, au magasin ou à une réception offerte par le professeur.

Il faut mettre l'accent sur la contextualisation des unités de langue car la connaissance des circonstances a beaucoup d'importance et pour la manière de formuler les phrases et pour l'interprétation à leur dossier. Par exemple, une phrase simple telle que «Le chien est dans la cour» peut être une réponse à une demande d'informations de la part d'un membre de la famille qui veut savoir où est le chien, aussi bien qu'un avertissement pour le facteur, ou encore une menace s'il s'agit d'enfants qui veulent jouer dans la cours alors que le propriétaire s'y oppose.

La capacité d'interpréter et d'exprimer des messages suppose un ensemble de connaissances et d'habiletés qui peuvent être et qui ont été analysées de différentes façons.

Les objectifs généraux

La terminologie

Pour la définition des objectifs, les catégories suivantes ont été utilisées:

- ◆ **Le lexique** fait référence aux unités signifiantes de la langue. C'est donc le vocabulaire au sens traditionnel du terme.
- ◆ **La grammaire** concerne principalement les éléments systémiques de la langue, soit les règles de prononciation et de construction des phrases (phonologie et morpho-syntaxe). Le contenu grammatical porte sur la prononciation, l'ordre des mots et la morphologie. Les points jugés les plus importants, soit la prononciation, la structure de la phrase et l'usage des fonctions verbales, peuvent en même temps être considérés comme des indices de la maîtrise des autres éléments.
- ◆ **La variété linguistique** recouvre, sur le plan de l'expression, l'usage approprié des registres familiers et neutre (formel) et, sur le plan de la compréhension, les parlers régionaux de la francophonie (l'accadien, le québécois, le parisien, etc.). Comme il s'agit de programmes d'études des provinces canadiennes, le registre neutre (la norme) retenu devrait être celui de Radio-Canada. Il conviendra dans tous les cas de se limiter aux registres les moins marqués des parlers régionaux sur le plan de la prononciation et du vocabulaire.
- ◆ **Le discours** est un terme générique englobant les types d'énoncés, des unités se situant au niveau de la phrase, et d'autres unités dites discursives, dont la fonction est de relier les énoncés entre eux. Les premières sont les réalisations langagières qui permettent d'exprimer une intention de communication telle que saluer, s'excuser, demander des renseignements, etc. Les secondes assurent la cohésion du discours par le lien qu'elles établissent entre les énoncés. Il s'agit, entre autres exemples, de la référence anaphorique lorsque le pronom prend la place d'une personne préalablement identifiée, des connecteurs discursifs qui donnent une certaine structure au discours, tels que *d'abord*, par conséquent et, pour l'oral, alors, donc.
- ◆ **Le genre** se connaît en termes de types de textes et de discours (oraux et écrits) dans lesquels l'ensemble des éléments langagiers peuvent être utilisés. Participer à une conversation en face à face n'est pas du même ordre

que comprendre un message publicitaire ou présenter un exposé devant un auditoire.

La composante langue comprend en plus les unités phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales qui servent à établir le contenu prépositionnel des phrases. «Il fait froid ici» a un sens défini par la relation de référence; c'est une description qui correspond ou non à la réalité.

Elle inclut aussi les unités fonctionnelles, celles qui permettent de décrire le but poursuivi par le locuteur et son interprétation par l'interlocuteur, compte tenu du contexte d'énonciation. Le contexte s'entend au sens de l'ensemble des paramètres qu'il y a lieu de prendre en considération lors de la formulation de l'énoncé et de son interprétation. «Il fait froid ici» prononcé dans une salle de réunion avec plusieurs fenêtres ouvertes est certes une description d'un état de fait mais surtout une demande de fermer les fenêtres. Les fonctions langagières, et les réalisations auxquelles elles donnent lieu, sont des unités qui doivent être associées à leur contexte d'utilisation sous peine de les priver de leur substance même. C'est le contexte, comme l'a bien montré la pragmatique, qui permet, par exemple, de résoudre l'ambiguité de certaines expressions. «C'est dangereux de voler» prévoit donc une interprétation différente selon que cet énoncé sera prononcé dans un magasin ou sur le terrain de l'aéroport.

Enfin, elle comprend les unités discursives et conversационnelles dont l'importance pour la communication a été mise en lumière plus récemment. Comment commencer et clore une conversation en français, gagner du temps à l'aide des chevillees de remplissage, changer le sujet de la conversation sans indisposer l'interlocuteur, enchaîner les énoncés en utilisant les moyens langagier appropriés, etc. Ce sont des éléments se situant au niveau du discours qui doivent figurer dans la composante langue au même titre que ceux rattachés à l'organisation de la phrase et de la grammaire.

L'enseignement de la langue vise la préparation des élèves à l'emploi du français dans des situations authentiques de communication. Son objet principal consiste à exposer les élèves à un ensemble d'éléments langagiers, et ce, de manière systématique, afin que puissent s'acquérir progressivement la plupart des formes langagières que les spécialistes des sciences du langage considèrent comme essentielles à l'expression et à l'interprétation de messages en français.

Les objectifs de l'enseignement

- Faire développer les connaissances et les habiletés permettant d'interpréter de manière appropriée divers types de discours et de textes authentiques oraux et écrits, en tenant compte de la contribution de chacune de leurs composantes.

Il faut amener l'élève à dépasser le stade de la compréhension globale pour arriver à décoder le sens de la plupart des unités.

- Faire développer les connaissances et les habiletés requises pour exprimer des messages de plus en plus complexes, conformes à l'intention de communication de l'interlocuteur, en respectant les règles de l'expression en français.

Il faut s'assurer que le message communiqué est bien celui que voulait transmettre l'élève et l'aider à choisir les formes appropriées.

- Favoriser la justesse de l'expression et de l'interprétation en explicitant le rapport entre la fonction et la forme d'un riche éventail d'éléments langagiers oraux et écrits provenant de contextes variés.

Il faut profiter de toutes les occasions pour montrer que chaque forme de la langue a une fonction précise et que le fait d'utiliser «un» ou «le» ne veut pas dire la même chose ou que «que» et «qui» ne sont pas interchangeables, que le présent peut prendre une fonction de futur (il viendra demain), etc.

- Faciliter la prise de conscience des règles de fonctionnement du français.

Il faut aider l'élève à réfléchir sur le fonctionnement du français en lui faisant découvrir les règles ou en lui permettant d'organiser ses connaissances à l'aide de tableaux-synthèses mettant le fonctionnement de sous-systèmes du français (par exemple, les pronoms possessifs, la place de l'adjectif dans la phrase, certaines régularités dans le genre des noms, etc.).

La capacité de comprendre et d'exprimer des messages est à n'en pas douter une habileté complexe qui a donné lieu à plusieurs conceptualisations, comme on a déjà pu le constater. Les plus connues sont la compétence de communication telle que proposée par Canale et Swain (1980) et celle du Foreign Service Institute modernisée et adaptée pour le système scolaire par l'American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Toute formulation d'objectifs d'enseignement ou

d'apprentissage doit donc se rattacher d'une manière ou d'une autre à une représentation des connaissances et des habiletés jugées nécessaires et doit également répartir ces connaissances et ces habiletés selon un ordre quelconque de présentation en d'acquisition.

Il est important de noter que l'on met l'accent sur l'explication du rapport entre les formes langagières et leurs fonctions et sur la justesse de l'interprétation et de l'expression des messages. Cela signifie que l'approche analytique aussi bien que l'approche expérimentale est privilégiée et que la correction de l'interprétation et de l'expression est recherchée. L'interprétation des messages est fondée sur une compréhension progressive de la contribution qu'y apporte chacun des éléments des discours et des textes. En d'autres termes, ce n'est pas le sens général d'un message qu'il faut viser, mais bien une interprétation nuancée intégrant l'ensemble des composantes en tenant compte du niveau des élèves. Dans l'expression des messages, il faut viser le respect des règles de fonctionnement du français. C'est-à-dire la correction de la forme. Il convient toutefois d'attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit de messages et non de phrases isolées sans contexte. Pour qu'il y ait message, il faut une intention de communication exprimée à l'aide des formes appropriées du français.

L'approche expérimentelle d'apprentissage de la rédaction complète sa contrepartie analytique: elle inspire à l'élève une certaine assurance, elle accroît sa capacité à tirer profit de l'expérience et elle l'aide à acquérir une tolérance à l'ambiguïté. En outre, elle entraîne une diminution de la dépendance de l'élève par rapport à l'enseignant. L'enseignant devrait toujours tenir compte des deux approches.

L'approche pédagogique

- Fournir à l'apprenant l'occasion de mettre en mémoire les connaissances sur les différentes composantes de la langue, lesquelles représentent la base à partir de laquelle il sera ultérieurement en mesure de formuler son intention de communication.
- Rendre explicites différents types de connaissances, soit les formes, leurs fonctions et les combinaisons permises, allant du lexique aux unités du discours.
- Fournir à l'apprenant des occasions variées d'employer divers types de connaissance pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec toutes les opérations qui assureront éventuellement leur utilisation spontanée.
- Fournir à l'apprenant des contextes contraints pour permettre l'emploi de toutes les fonctions des formes langagières faisant l'objet d'un enseignement explicite.
- Prévoir de nombreuses situations permettant la formulation de messages comportant un échange d'informations inconnues de la part des interlocuteurs et où, en respectant les règles de fonctionnement de la langue,
- Recourir au discours planifié pour permettre à l'apprenant de maîtriser les nouvelles formes et leurs fonctions pour aller ensuite progressivement vers le discours plus spontané.
- Mettre l'accent sur l'usage des connaissances pour faciliter l'atteinte du stade automatique, tout en prévoyant une courte phase d'explicitation des connaissances pour en faciliter la mise en mémoire.
- Fournir des exemples de discours authentiques en français pour développer la compréhension de l'oral et de l'écrit et pour donner la possibilité à l'apprenant d'acquérir les aspects de la langue ne faisant pas l'objet d'un enseignement explicite.
- Reconnaître que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, tout en cherchant à éviter que des formes incorrectes ne soient automatisées par le retour constant sur l'intention de communication et sur la forme qui y correspond.
- Susciter des occasions de réflexion sur le fonctionnement de la langue afin que l'apprenant puisse systématiser ses connaissances et, le cas échéant, les redresser.

Quelles sont les activités d'enseignement proposées?

- Des activités permettant de saisir le rapport entre l'intention de communication et le choix de la forme pour permettre aux apprenants de construire de façon consciente leurs connaissances en langue seconde.
 - Des activités ayant pour but de maîtriser les formes se présentant de façon paradigmatique (les pronoms, la morphologie verbale, etc.)
 - Des activités permettant l'emploi, dans des contextes à la fois réduits et contraignants, d'une série de formes et de leurs fonctions qui posent habituellement problème pour les apprenants de français langue seconde, ou pour ceux ayant l'anglais comme langue maternelle.
 - Des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue par la découverte des règles, l'objectivation et la discussion, en vue de faciliter le développement de la conscience métalinguistique: la connaissance des règles du fonctionnement de la langue.
 - Des activités visant la transmission d'informations: la formulation de messages dont le contenu n'est pas prévisible par au moins un des interlocuteurs.
- Réflexions et discussions**
- I. Réfléchissez sur vos expériences d'apprentissage de langue seconde. Comment avez-vous appris la composante langagière de la langue? Essayez de vous rappeler les méthodes explicites et implicites par lesquelles vous avez acquis la grammaire. Comparer ces méthodes aux approches traitées dans le présent chapitre.
 - II. Dans une unité multidimensionnelle où dans un programme commercial de français langue seconde, choisissez un but expérientiel et déterminez quelques objectifs langagiers correspondant à ce but.
 - III. En utilisant le thème «les annonces publicitaires», déterminez trois contextes (i.e., interlocuteurs, sujet, cadre) dans lesquels on pourrait utiliser la langue et déterminez cinq objectifs langagiers qui correspondent à chaque contexte.
 - IV. Examinez la méthode utilisée dans le «Dossier d'évaluation de Communication Océale des Maritimes» pour évaluer la composante langue et considérez si oui ou non elle correspond à l'approche suggérée dans ce chapitre.

V. Une de vos collègues vous demande des commentaires sur une unité multidimensionnelle portant sur «le magasinage» qu'elle vient de développer. En examinant l'unité, vous notez que quelques-uns de ses objectifs sont directement reliés à la langue; exemple: «l'élève pourra conjuguer les verbes acheter, payer,... au passé composé et l'élève pourra rédiger des définitions des mots suivants: le centre d'achats, la caisse,...». Comment rendrez-vous ces objectifs plus expérimentels? Quels conseils donneriez-vous à votre collègue en ce qui concerne la composante langagière de l'enseignement de la langue?

Étude de cas

Un enseignant d'école secondaire a enseigné un cours de français basé sur la grammaire pendant plusieurs années. Il vient de participer aux ateliers qui ont présenté des approches plus communicatives pour l'enseignement des langues secondes. Il n'est pas convaincu que ces approches fonctionneront mais il a décidé quand même d'essayer d'exécuter quelques «activités communicatives». Il a commencé la leçon par une présentation sur la conjugaison des verbes réguliers au passé composé. Puis, il a demandé aux élèves de faire la conjugaison de certains verbes «utiles» dans leur cahier et puis il a demandé à certains élèves de les lire à haute voix. Pour les 15 dernières minutes de la classe, il a mis les élèves par paires et il leur a demandé de discuter leur fin de semaine. En se déplaçant dans la classe, l'enseignant a remarqué que certains élèves ont bien fait le lien entre la présentation sur la grammaire et la tâche communicative mais la plupart d'entre eux n'y ont pas réussi. L'enseignant a été très déçu de la performance de ses élèves et il en a conclu que l'approche communicative ne réussit pas. Quelles suggestions tirées de ce chapitre pourraient aider cet enseignant à mieux intégrer les composantes linguistiques dans une approche communicative?

Chapitre 3

L'enseignement de la culture*

Qu'est-ce que c'est que la culture? Quels sont les aspects représentatifs de votre culture?

Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, le mot culture renvoie à la francophonie et aux francophones et il va de soi que les élèves du cours de français langue seconde devront acquérir des outils d'observation et d'interprétation culturelle leur permettant de mieux comprendre le fait français au Canada et ailleurs dans le monde. Le programme de français langue seconde devrait donc offrir des expériences éducatives qui permettront aux élèves de connaître progressivement la culture française et d'acquérir des perspectives tant dans leur propre culture que dans celle qu'ils étudient.

L'enseignement de la culture est un élément essentiel du curriculum et non un ajout accidentel et sporadique. En outre, les composantes linguistique et communicative gagneront à s'articuler autour des thèmes culturels dans une perspective d'intégration. La culture contribuerait de la sorte à donner une cohérence organisationnelle et substantielle à l'ensemble qui demeurerait prioritairement axé sur la communication. En somme, sans l'enseignement systématique de la culture, l'apprentissage d'une langue seconde revêt un caractère inachevé qui prépare mal l'élève à vivre dans la société canadienne bilingue.

Que veut-on dire par «culture»?

Parmis les nombreuses définitions de «culture» soit anthropologiques soit reliées au terme «civilisation» que les auteurs de l'Étude ont étudiées, ils ont choisi la suivante:

La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser, d'agir communautaire dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de renouissance sont distincts et les distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.

L'enseignement de la culture est donc complexe et cette complexité de l'apprentissage et de l'enseignement de la culture et l'impossibilité de s'en tenir à une démarche unique découlent en fait de la triple perspective dégagée par Sterne celle de l'apprenant, celle du locuteur natif et celle du spécialiste en civilisation. Cette triple distinction informe les objectifs, le contenu culturel, l'élaboration des programmes ainsi que les approches et les démarches pédagogiques.

* Pour l'enseignement dans les classes de matières en situation immobilière que les sciences, les mathématiques, il faut aménager le sujet culture pour les objectifs de matières. Se référer à l'annexe D.

Fondements d'un enseignement de la culture

Le pourquoi d'un enseignement de la culture visant à développer une compétence culturelle, parallèlement à une compétence linguistique et communicative, relève de considérations d'ordre langagier, méthodologique et socioculturel.

L'enseignement de la culture est justifié tant sur le plan de l'acquisition du langage, que sur le plan de la linguistique à laquelle l'enseignement des langues s'est constamment référé. Comme le dit si bien Halliday (1975), « The learning of language and the learning of culture are obviously two different things. At the same time, they are closely interdependent... The linguistic system is part of the social system. Neither can be learnt without the other. »

Dissocier la langue de la culture qu'elle véhicule est une opération qui va à l'encontre de la réalité. D'ailleurs, le peut-on vraiment? Que l'on accepte ou non les relations établies par les linguistes entre la langue et la culture, l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture. Et effectivement les linguistes contemporains s'inscrivent à l'encontre de cette dissociation langue-aspects sociaux des théories dominantes qui a permis une formalisation possessée de celles-ci.

Il apparaît ainsi que la dissociation langue-culture, critiquable sur le plan linguistique, est encore moins défendable sur le plan pédagogique. La communication à l'intérieur de la salle de classe doit être considérée comme une préparation à la communication à l'extérieur avec des francophones dans des situations spécifiques.

Quelles que soient les approches et la méthodologie élaborées en didactique du FL5, tous les efforts tendent vers un seul but: mieux enseigner pour aider à mieux apprendre; apprentissage dont certains éléments sont universels et d'autres particuliers aux besoins des élèves et de la société dans laquelle ils évolueront. Au Canada contemporain, le français langue seconde est devenu une matière des plus importantes. L'enseignement de la culture devra donc:

Sensibiliser l'élève aux cultures francophones

Cela signifie d'abord faire prendre conscience de l'existence à l'échelle mondiale d'une culture française qui est moderne, dynamique et bien vivante.

Il s'agit d'une prise de conscience de l'Autre, d'un simple éveil

à la diversité culturelle. L'objectif est simplement de faire connaître puis, plus tard, peut-être, de reconnaître l'autre culture.

Cette sensibilisation a pour but de faire connaître la francophonie mondiale, le dynamisme de sa langue et de ses cultures. Les cultures francophones du Canada demeurent prioritaires dans cette perspective. Comment prétendre être instruit si l'on ne connaît pas son propre pays? L'ouverture aux autres cultures passe bien sûr par l'ouverture à la réalité francophone canadienne, au «fait français» inhérent à l'histoire du Canada et à la société contemporaine.

«Sensibiliser» veut dire proposer une prise de conscience de l'existence et de la nature du fait français au Canada et donner à ce fait un visage plus ou moins nuancé. Cela implique une connaissance des faits essentiels, un sens de la vie quotidienne des Canadiens français et des questions qui leur tiennent à cœur. Un langage constitue la porte d'une culture. Il faut montrer aux apprenants ce qui est au-delà de cette porte: musique, culture populaire, amis, etc.

Il est bon de présenter aux élèves les multiples visages, européens, africains, etc. de la francophonie. Il faut aussi qu'en fin d'école secondaire, ils soient mieux aptes à comprendre telle ou telle situation rapportée par la presse, par exemple celle des Acadiens, des Franco-Manitobains.

Préparer l'élève à mieux vivre le bilinguisme canadien
L'important est que l'élève développe au mieux, tout en enrichissant sa culture maternelle, ses capacités d'insertion dans la société canadienne contemporaine. Or le bilinguisme est au cœur de la question canadienne et de l'identité canadienne.

Le seul contenu linguistico-communicatif du cours de FLS ne sera jamais une réponse adéquate à des attentes relevées ici et là, par exemple en classe, sur des points délicats comme les raisons du bilinguisme canadien, la justification des études de français dans des milieux où la francophonie est absente, le caractère universel de l'anglais, et les différents niveaux de langue des francophones.

Seul un contenu culturel exposant les fondements du bilinguisme culturel pourra préparer l'élève à la société canadienne en mutations dans laquelle il vit. Il sera donc aménagé à participer non seulement aux débats suscités par le bilinguisme, mais à des aspects concrets et humains de celui-ci, que ce soit sur le marché du travail ou sur le plan des relations sociales et commerciales.

La encore, le double objectif de Nostrand prend tout son sens: comprendre les bases historiques et juridiques, mais aussi humaines, du bilinguisme et communiquer tout en étant pleinement soi-même à l'intérieur de la dualité canadienne.

Élargir les horizons culturels de l'élève

Autant toute culture est ethnocentrique, autant toute éducation se doit de faire connaître à l'élève d'autres cultures et systèmes culturels susceptibles d'enrichir sa propre vision du monde.

L'école a donc pour but d'élargir les esprits, de mener l'élève vers une pensée logique et créative capable d'esprit critique. La marque d'une personne réellement instruite est l'ouverture aux différences et aux changements. Le contraire, bien sûr, c'est de penser que notre façon de voir et de faire est la seule façon valable.

En ce qui concerne l'ouverture aux francophones et à leur culture, c'est un des rôles majeurs que peuvent et doivent jouer les enseignants et les programmes de FLS.

Améliorer la cohérence de l'enseignement de la langue en lui donnant un plus grand contenu socioculturel

Le courant dominant en didactique des langues fait porter l'accent sur la «communication». Communiquer signifie savoir quand et comment utiliser les énoncés dans le discours. Or le discours ne se réalise pas dans un vide culturel. La culture est partout présente dans des situations réelles de communication, dans l'environnement oral et écrit qui nous entoure. C'est cette réalité qu'il faut faire pénétrer dans la salle de classe (documents sonores et écrits représentant les réalisés françaises d'ici: Québec, Acadie, Manitoba, Ontario, etc.). On peut parler de tout et de rien et communiquer dans un vide culturel. Or, la culture francophone contemporaine et les aspects du bilinguisme canadien paraissent tout à fait appropriés pour donner un contexte à une langue fonctionnelle.

La méthodologie de l'enseignement de la culture

Sur le plan méthodologique, l'enseignant devrait:

a) savoir choisir les thèmes culturels essentiels étant donné les contraintes de temps;

b) savoir intégrer le culturel au langagier dans le cadre de l'approche communicative/experientielle en réservant la priorité aux objectifs de communication.

c) savoir présenter la culture de façon intéressante, active et pertinente en fonction de l'âge et des intérêts de l'élève.

Quoi de plus logique en effet que de lier la langue à la culture qu'elle sous-tend et, dans une approche communicative, de préparer l'élève à communiquer le plus efficacement possible avec les personnes de l'autre culture? C'est là où l'enseignement de la culture peut contribuer à améliorer la communication.

Le paradoxe, bien sûr, serait le manque d'un contenu culturel dans une approche communicative de l'enseignement du français langue seconde dans un pays officiellement bilingue, alors même que ce contenu culturel assurerait la continuité du langagier au communicatif, tout en favorisant l'épanouissement de la personne.

La démarche pédagogique préconisée pour l'enseignement de la culture est celle qui part du vécu des élèves pour aller vers le moins connu, c'est-à-dire qui part du contexte local pour passer ensuite à des contextes élargis au plan régional, provincial, national et international, avec retours cycliques. Une des implications d'une telle approche est que l'impasse ne peut être faite sur les réalités locales au profit d'ensembles perçus peut-être comme plus homogènes et plus représentatifs, donc plus «reconnus» (Québec, France), mais, de ce fait même, extérieurs au vécu des individus.

La culture seconde

L'approche préconisée se veut une approche de la culture seconde différente de l'enseignement d'une culture (francophone) étrangère (par exemple, celle de la France). La notion de «bilinguisme vécu» représente une telle approche axée sur les personnes (Stern, 1985) et sur leurs interactions dans un pays constitutionnellement bilingue et où la dynamique et l'impact du français et de l'anglais sont présents, à des degrés bien sûr très divers, dans la réalité culturelle de tous les Canadiens à travers le pays.

Dans le cadre du français langue seconde, l'accent, de manièvre logique, ne peut être mis que sur le bilinguisme franco-anglais. Il va de soi que le mot «bilinguisme», comme celui de «biculturalisme», reflète d'autres contacts de langue – au Canada comme ailleurs – sur lesquels on pourra s'appuyer pour présenter les cultures francophones. Celles-ci demeurent néanmoins sans équivoque l'objectif culturel principal en français langue seconde.

Rappelons enfin que par «le bilinguisme canadien», nous entendons une approche des cultures francophones dans le contexte canadien d'enseignement de la langue seconde, celle que résumait ci-dessus. La perspective est celle de l'apprenant non francophone. Bien qu'aucun enseignement ne puisse être neutre, il ne s'agit ici en aucune manière de promouvoir la politique de «bilinguisation», que celle-ci soit souhaitable ou non, mais d'apprendre à établir une communication plus efficace dans un pays dont les deux langues officielles sont l'anglais et le français.

L'inventaire suivant ne prétend pas faire la liste complète de la diversité culturelle. Elle n'est qu'une liste de contrôle permettant aux enseignants de choisir et de s'assurer que les aspects essentiels seront traités à un moment ou à un autre du programme et ce, en tenant compte des réalités locales et du niveau de scolarité. L'inventaire presuppose une sélection — selon l'âge, le niveau, la région, le milieu socioculturel, les ressources humaines, etc. — préalable à toute utilisation.

Le Contenu Culturel

Les auteurs de l'*Étude* proposent un contenu culturel englobant les domaines suivants:

Domaine 1: Présence des francophones

L'objectif majeur est de sensibiliser les élèves au fait que les francophones sont «parmi eux», avec des degrés de présence plus ou moins grands; qu'ils existent tout simplement. L'enseignant devrait:

- 1) assurer une meilleure connaissance de l'existence des francophones, «un des peuples fondateurs» du Canada;
- 2) valoriser les communautés francophones les plus périphériques en tenant compte des francophones à l'échelon local (valoriser une culture francophone plus lointaine peut déboucher sur une dévalorisation accrue de ces communautés).

3) associer français à moderne. Les francophones comme les élèves vivent dans le présent.

Domaine 2: Histoire(s) des francophones D'où viennent les francophones?

Faire prendre conscience du fait que les francophones, bien que la géographie puisse parfois les faire apparaître comme des groupuscules, ne sont une anomalie ni dans un continent prédestiné à être anglophone ni dans un pays où l'anglais n'a pas toujours été et n'est pas partout la langue dominante.

En tant qu'un des deux peuples fondateurs du Canada, la contribution des francophones à la vie du pays et le rôle qu'ils y jouent gagnent, dans le présent, à être mieux connus.

Repères historiques

Fournir des connaissances minimales mais essentielles ne consiste pas à faire un cours d'histoire mais à dégager quels sont les événements, les figures et les symboles importants pour les communautés francophones, ceux qui ont forgé leur destin et leurs comportements, en un mot: les repères de reconnaissance des francophones entre eux:

- repères socio-historiques sans lesquels il est difficile de connaître et de comprendre une culture (exemple: la Révolution tranquille au Québec pour expliquer la société actuelle et certaines revendications des Québécois);
- symboles: personnages, institutions, objets fonctionnant comme objets de reconnaissance des membres d'une culture et permettant de la saisir, de la comprendre beaucoup mieux que par le biais d'un inventaire anthropologique et historique exhaustif (et impossible) de cette culture.

En brief, tout enseignement de la culture s'inscrit nécessairement entre deux pôles: une approche anthropologique – irréalisable pour diverses raisons dont la moindre n'est pas le temps disponible en didactique des langues – et une approche pseudo-communicative qui réduit le culturel aux seuls échanges communicatifs (aux similarités nombreuses et évidentes avec l'autre communauté). Alors que, de manière générale, et à plus forte raison dans le contexte canadien, il paraît difficile de connaître les francophones si l'on ne possède pas – et donc si l'on n'enseigne pas – certains repères fondamentaux permettant de comprendre leurs comportements et leurs attitudes. C'est là un aspect fondamental du programme culturel.

L'histoire sera abordée comme un moyen de mieux comprendre le présent car elle éclaire les attitudes et la situation contemporaine. Elle pourra ainsi être plus motivante puisqu'elle touchera l'actualité.

Exemple de retour en arrière à partir de problèmes du présent:

Question: Pourquoi le bilinguisme est-il une revendication des Franco-Manitobains qui constituent une si faible proportion de la population actuelle?

Réponse: À trouver dans quelques faits de l'histoire du Canada: i) colonisation et démographie du Manitoba jusqu'au XIXe siècle; ii) législation du Manitoba avant et après qu'il ait constitué une province; iii) évolution politique et sociale de la société canadienne contemporaine.

N.B.: Ne jamais oublier que les élèves suivent aussi un cours d'histoire et que le temps en FLS ne permet d'aborder que les grandes lignes.

Domaine 3: le(s) parler(s) des francophones

Il importe que ce qui constitue l'objectif et l'outil de l'apprentissage, la langue, soit valorisé et que cet outil soit le véhicule même des cultures, canadienne et francophone, qu'il sous-tend. En d'autres termes, le français «standard» n'est pas l'apanage des Français de France ou des Européens. Le français standard est le français qui sert de norme commune à tous les francophones. Le français canadien standard est une forme de ce standard. Bref, le français de la salle de classe n'a pas besoin d'être présenté comme un français non canadien.

C'est le français de Radio-Canada par exemple, doté d'un accent distinctif et de mots et d'expressions appartenant au lexique commun des français du Canada, de la même manière que la CBC utilise la variété standard de l'anglais canadien. Personne ne souhaiterait à dévaloriser l'anglais de la CBC par rapport à celui qui est entendu à la BBC et à imposer le «bon» anglais britannique dans les écoles du Canada. Dans l'une et l'autre langue, il y a bien sûr, d'une part, le code écrit et, de l'autre, l'oral ainsi que des variantes sociales et régionales.

Tout ceci pour dire qu'il y a des variantes nationales du français (d'Acadie, de France, du Québec, etc.) et qu'aucune ne peut, à elle seule, prétendre être le standard. Il est, de plus, logique de préparer l'élève à être réceptif aux divers accents et variétés auxquels il pourra être exposé et à mieux les comprendre. Cette compréhension devrait être expressément visée par des

activités de compréhension orale dans le cadre des activités de communication.

Domaine 4: Le quotidien des francophones

Dans la perspective de ce programme, où l'accent est mis sur le point de vue des individus, il convient de mettre en lumière les situations concrètes du quotidien des francophones dans un pays et un continent où ils sont, sauf au Québec, minoritaires. On insistera ainsi sur l'aspect humain des situations.

Il faut en effet remarquer qu'un des éléments qui distinguent le plus la vie quotidienne des francophones de celle des anglophones est la situation de minoritaires, malgré un étalement profond.

Domaine 5: Le bilinguisme canadien

Le bilinguisme — c'est-à-dire, de notre point de vue en FLS, la (re)connaissance du fait français — est inscrit dans la Constitution et dans la législation. Il est essentiel que ce qui constitue un aspect important de l'identité canadienne soit connu des élèves. Le bilinguisme ne saurait être compris des jeunes par le seul débat d'idées; les divers aspects de la vie sociale des individus sont ici indispensables. Sur le plan pratique, cela implique l'étude de la langue seconde et de son utilisation dans la vie et comprend non seulement des discussions, mais des mises en situation où les éléments culturels sont rendus aussi authentiques que possible.

Il faut s'assurer qu'un contenu minimum soit couvert (mais pas nécessairement le tout) et qu'on ne laisse pas l'impasse sur des aspects importants. Cela permettra de mieux adapter le contenu au public visé en fonction de plusieurs critères et aussi de mieux intégrer et renforcer le contenu culturel. La culture sera intégrée aux autres activités du programme de français et enseignera en français.

Le contenu culturel devrait être présenté en spirale et basé sur le principe des «environnements grandissants», mais avec certaines différences et modifications.

Outre l'intérêt que présente le principe appliqué dans les programmes, de partir du connu, de ce qui est proche, pour aller vers ce qui l'est moins, cela correspond à certains de nos propres principes précédemment exposés.

- 1) celui de ne pas faire l'impasse sur les réalités locales au profit de cultures plus éloignées.

La méthodologie de l'enseignement de la culture

2) celui aussi, dans la mesure du possible, de privilégier l'expérientiel et de relier le contenu culturel à la réalité canadienne;

3) celui, tout aussi connue, de centrer la culture sur les individus qui la vivent dans le quotidien.

Il semble ensuite préférable que les élèves n'étudient pas tel aspect au telle région à un moment où ils manquent de maturité pour comprendre certains faits ou phénomènes culturels primordiaux. Ce qui est proposé, c'est donc une progression en spirale, où chaque région sera étudiée deux fois, à deux niveaux de maturité. La première fois, l'accent sera mis sur les faits et phénomènes culturels appropriés aux intérêts et à la base expérientielle des jeunes, ancrée surtout sur le concret et le non conflictuel. Au secondaire deuxième cycle (9-12), leur expérience plus vaste et leur capacité pour l'abstraction permettra aux jeunes d'entrevoir la culture francophone de façon plus approfondie et détaillée.

Pour la première année du secondaire premier cycle, ancrée spéciale dans la vie des jeunes, où ils sont peut-être moins portés qu'à n'importe quel autre moment de leur vie à s'intéresser à des concepts généraux et abstraits, nous proposons d'abandonner provisoirement la spirale des régions francophones en faveur d'un thème humain, «Jeunes francophones du monde».

Approches

L'approche globale préconisée s'inscrit dans le cadre d'un enseignement des cultures francophones au Canada distinct de celui d'une culture étrangère et procédant des fondements généraux de l'enseignement de la culture. Tout enseignement de la langue seconde, dans le contexte institutionnalisé des écoles élémentaires et secondaires, qui ferait l'impasse sur cette étude de la culture irait à l'encontre et d'une véritable approche communicative, et des objectifs éducatifs logiques du système d'éducation canadien. Celavici se voit assigner, dans le cadre qui nous concerne, un triple objectif, consistant à 1) apprendre à communiquer, dans le sens plein d'une communication sociale axée sur la personne appartenant à l'autre communauté; 2) apprendre à reconnaître les éléments constitutifs d'une identité canadienne-française distincte; 3) apprendre à saisir ce qu'il y a d'homogène mais aussi d'hétérogène dans celle-ci.

Principes de base

L'approche préconisée repose sur une conception de la culture contemporaine selon dix critères principaux:

1. Enseigner une culture axée sur les communautés francophone (acadiennes, québécoise, française, etc.)
2. Intégrer le plus possible d'autres habiletés dans une perspective communicative
3. Renvoyer non seulement à la diversité des cultures francophones mais aussi à la culture maternelle et à d'autres cultures
4. Enseigner les éléments factuels et interprétatifs de la culture
5. Contextualiser l'enseignement de la culture dans la société canadienne contemporaine dans la réalité sociale commune
6. Présenter les réalités de la société actuelle et non folklorisante
7. Rendre la culture intéressante, ludique et motivante
8. Relier la culture à la communication et stimuler le contact avec les francophones
9. Ne pas trop insister sur les aspects pittoresques et les images stéréotypées de la culture
10. Assurer que la culture n'est pas marginale ou additive mais une partie intégrante du programme.

Ceux-ci déterminent non seulement la nature de la culture enseignée mais aussi la place qui lui revient dans le programme et la manière de l'aborder. Il est clair que leur portée devrait s'étendre de l'élaboration des programmes (curriculum) à la pratique de la salle de classe en passant par le contenu des manuels utilisés.

Postulats fondamentaux

Les postulats fondamentaux servent à concevoir un apprentissage et un enseignement de la culture axés sur la communication et la compréhension.

- a) Les FAITS indiscutables du bilinguisme officiel et pratique relatifs à l'histoire, aux textes législatifs, au quotidien des francophones contemporains;
- b) Les REPÈRES essentiels permettant d'apprendre la réalité francophone actuelle dans la perspective des individus et non au seul niveau des débats d'idées;

c) La RELATIVITÉ CULTURELLE du fait de la diversité et de la complexité du fait culturel et des regards portés sur ce dernier;

d) Le LIEN ESSENTIEL entre une langue et les éléments culturels qui en font partie.

Les FAITS

Il ne s'agit pas ici d'égaler le contenu culturel à une somme de connaissances à caractère historique ou autre. Il s'agit avant tout, dans le contexte du français langue seconde au Canada, de ne pas laisser pour compte les principaux faits constitutifs du bilinguisme canadien. Ces faits historiques, législatifs et sociaux constituent un préalable indispensable à toute compréhension de l'identité culturelle canadienne.

Il s'ensuit que l'enseignement de la culture seconde, que ce soit de manière implicite ou explicite, devra véhiculer les faits essentiels, à l'échelon national et régional, du bilinguisme et que cela devra se refléter dans le contenu des manuels scolaires et du matériel utilisé.

Les REPÈRES

Exception faite des éléments inéluctables relatifs au bilinguisme officiel, l'enseignement de la culture devra amener l'élève à mieux comprendre les processus d'appartenance à la culture francophone et à mieux saisir les signes de reconnaissance de cette communauté. En somme, il faudra permettre à l'élève de s'orienter dans le labyrinthe semi-sociologique d'une culture qui, tout en présentant de nombreuses similarités, est distincte tout en faisant partie de la réalité sociale commune.

La RELATIVITÉ CULTURELLE

Le regard que l'on porte sur les autres et leurs cultures est essentiellement ethnocentrique. La culture seconde, ou toute autre, est forcément scénarisée au crible de la langue et de la culture maternelles. Toute pédagogie véritable fait déboucher sur une prise de conscience de la diversité des points de vue, ne les voyant pas nécessairement tous équivalents mais s'assurant que la compréhension précède le jugement.

L'enseignement-apprentissage suivra les étapes suivantes:

- a) du simple au complexe;
- b) du niveau local au niveau international, le plus éloigné;
- c) de l'individu à l'individu, c'est-à-dire dans la perspective de l'élève et en avant la découverte de l'autre culture sur celle des individus;

- d) du présent au passé, l'accent étant mis sur les situations actuelles, dont certains aspects s'expliquent mieux en remontant dans le passé;
- e) de la salle de classe à la réalité sociale à l'extérieur. Même si de nombreuses régions se présentent peu à des activités expérimentielles, l'apprentissage du français devrait ouvrir à une réalité sociale qui fait partie de la réalité canadienne.

Démarche pédagogique

Ce qui précède débouche sur une démarche en cinq paliers:

1. SENSIBILISER
2. INFORMER
3. CONTEXUALISER
4. INTERPRÉTER
5. ACTUALISER

En d'autres termes, il s'agira:

De sensibiliser

De faire découvrir, de faire prendre conscience d'un élément culturel inconnu ou sur lequel on peut avoir des idées préconçues, en jouant le plus possible sur l'aspect ludique et en éveillant la curiosité des jeunes par des situations concernant d'autres jeunes ou des personnes aptes à les intéresser.

Donc il faudra poser le problème à partir d'un support matériel. Cela peut aller du simple mot, rencontré dans un texte, au texte de quelque nature qu'il soit et à un ensemble de textes écrits et/ou audio-visuels en passant par toute la gamme des interventions personnelles basées sur l'expérience vécue ou sur une prise de position. Poser un problème signifie qu'en va confronter la connaissance et le point de vue qu'en ont les élèves avec des données factuelles sur ce même phénomène et des points de vue différents sur celui-ci.

D'informer

C'est-à-dire de rendre accessibles ces données factuelles. Selon le dictum, les faits parlent d'eux-mêmes. Ils devraient donc servir de tremplin à l'amorce d'une réflexion sur la culture secondée, davantage que toute tentative directe d'infiltrer les attitudes, vouée en grande partie à l'échec.

Informier (par des faits, dates, statistiques, etc. sélectionnés) permettra également d'apprendre à faire observer et comparer.

Le but est de fournir des repères pour mieux s'orienter dans la culture seconde, pour mieux la connaître, donc mieux la comprendre. Ils visent à reconstituer de manière très partielle la toile de fond qui informe les représentations culturelles collectives. La pratique doit viser une compétence culturelle en L2.

On en retiendra tout d'abord que la culture n'est pas une nomenclature. Il ne s'agit pas, comme cela peut se faire dans un cours d'histoire, d'enseigner une liste exhaustive de pratiques, d'événements, de dates. La Révolution française peut tenir en quelques dates et idées-forces par exemple, sans passer par l'histoire événementielle.

Dans tous les cas, l'histoire, les faits de civilisation seront utilisés en tant qu'ils éclairent les manières de penser et de vivre actuelles, et non comme une fin en soi. Ce n'est donc pas leur exhaustivité qui importe mais leur aspect significatif pour la culture contemporaine étudiée. D'où l'insistance sur la maîtrise d'un «vocabulaire réduit de connaissances» concernant les fondements historiques et législatifs du bilinguisme canadien – largement occultés dans le système d'éducation – et sans lesquels il n'est guère possible de saisir la réalité francophone d'aujourd'hui au Canada.

Si la culture ne peut certes se réduire à une simple addition de connaissances, les contenus culturels ont cependant pour objet de doter l'élève, de manière graduelle tout au long de la scolarité, d'une ensemble de données de base à partir desquelles il va pouvoir faire une analyse personnelle plus juste de C2.

Enfin, cet inventaire nécessaire mais non suffisant pour l'apprenant de L2 ne doit pas déboucher sur un enseignement de la culture de type explicite à base d'espaces professoraux de cours magistraux. Cela trait à l'encontre de l'approche communicative à laquelle la compétence culturelle s'intègre. C'est à travers les documents utilisés (d'où l'importance d'élaborer des manuels et du matériel intégrant la culture), le travail sur la langue et les activités de communication que se fera aussi, de façon implicite et progressive au cours de la scolarité, l'acquisition d'une compétence culturelle en C2. Au niveau primaire, un enseignement explicite ne serait du reste pas de mise. L'approche de la culture reposant à ce niveau sur une sensibilisation à un environnement, à l'apprentissage de compétences et d'autres repères dans la conscience collective francophone.

En somme, si l'enseignant a un rôle à jouer dans l'apport de

connaissances, il doit surtout apprendre à identifier, analyser et interpréter les éléments de la culture seconde de la manière la plus juste et la moins généralisante possible.

De contextualiser

De contextualiser donc de faire prendre conscience de la diversité des points de vue et des situations, tant sur le plan externe qu'interne.

Cette exposition à la pluralité et à la diversité vise à élargir le regard ethnocentrique qui considère la communauté de C2 comme une entité homogène immuable.

Cette sensibilisation à la diversité culturelle peut se résumer ainsi:

La confrontation du fait culturel, étudié par le biais de diverses situations ou perceptions relatives au même phénomène, n'a pas besoin d'être faite de manière aussi exhaustive à chaque fois et lors d'une même analyse. L'important est de ne pas s'en tenir à un aperçu unique, que ce soit celui de l'élève, du professeur, du manuel, du matériel utilisé, etc.

D'interpréter

De savoir interpréter, analyser, comprendre, c'est-à-dire à la fois «embrasser dans son ensemble» et «appréhender par la connaissance».

D'actualiser

De faire relier au vécu et au social l'apprentissage en milieu institutionnelisé. Cette dernière étape est fondamentale dans le cadre du français langue seconde au Canada où cet apprentissage n'a de sens que s'il s'intègre — ainsi que la compétence culturelle en C2 — dans le cultурel sociale général. L'enseignement de la langue et de la culture seconde ne peut être coupé de la réalité sociale communale. L'objectif est de communiquer, au sens riche, avec les membres de l'autre culture; là où ce n'est pas immédiatement possible sous forme de contacts réels, l'aspect de reconnaissance et de compréhension de l'autre que suppose toute communication demeure. Même si l'élève n'a aucun contact réel avec des francophones, il y a bien quelques indices du bilinguisme officiel dans sa localité et dans sa vie (billets de banque, annuaire de téléphone, chaîne française à la télévision, etc.) sans compter les informations liées au monde francophone rapportées par les médias, puisqu'il fait partie de la réalité canadienne commune dans laquelle il est appelé à s'insérer.

D'où, enfin, l'importance de la composante expérientielle du curriculum, qui doit favoriser les contacts individuels avec des francophones et promouvoir les échanges scolaires à l'échelon local, national et international.

Activités pour enseigner la culture

Certains affirment que l'on met souvent l'accent sur la formation des enseignants tout en négligeant les conditions pratiques qui déterminent leur réussite. Or, les conditions générales de travail et celles qui influent sur l'enseignement du français et de ses cultures sont loin d'être négligeables. Voici donc les principales conditions considérées normales et essentielles à l'approche prisconiste. Pour bien enseigner la culture, il faut:

- a) Un moment scolaire et/ou un programme incluant l'élément culturel intégré au reste du contenu. En effet, les programmes d'études, les guides pédagogiques et le matériel «supplémentaire», ne constituent pas des outils suffisants pour les professeurs. Dans un programme multidimensionnel, tous les éléments se complètent. L'intégration de la culture doit en effet se traduire au niveau du programme.
- b) L'appui évident de l'administration. L'ambiance française dans une classe de français langue seconde est quelque chose de fragile. Un seul élève récalcitrant peut la détruire. Le soutien de l'administration sera souvent déterminant et doit être évident.
- c) Une siège de classe organisée pour l'enseignement du français. Pour convaincre les élèves de parler et de "vivre" en français, il faut une ambiance. L'enseignant devrait disposer d'une salle de classe lui permettant de créer un décor qui sature le français dans un contexte vivant et contemporain (des affiches, renouvelées périodiquement, des reproductions d'œuvres d'art, un calendrier indiquant les fêtes, des cartes postales, des photographies, des cartes géographiques, des revues, des livres de bandes dessinées, des collections de pièces, de timbres, de disques, etc.).
- d) *Le français comme langue de communication.* L'enseignement de la culture est intégré au reste et se fait en français.

La culture est véhiculée aussi bien par toutes les formes d'écrits que par les médias audiovisuels. Tout document

écrit ou sonore est donc susceptible de servir de support à des activités culturelles. Il serait impossible de dresser ici une liste exhaustive de toutes les activités qu'il est possible d'établir à partir de documents authentiques choisis et/ou adaptés aux différents niveaux et au contexte socialisé.

Documents authentiques oraux et écrits

Le document authentique permet de mettre l'élève en contact, dès le début de son apprentissage, avec l'oral et l'écrit d'un environnement langagier plus réel, plus riche et surtout plus varié que le cahier d'exercices. Il est aussi le reflet d'une réalité socioculturelle et sociolinguistique. Pour Pouchet (1980), le document authentique est un bon moyen pédagogique pour abattre les cloisons entre l'enseignement de la langue et celui de la culture.

Les documents devront être judicieusement choisis en tenant compte des capacités intellectuelles des élèves et être en même temps intéressants et motivants. Pour ajouter aux documents d'intérêt et de pertinence durables du nouveau manuel préconisé, on peut créer une banque de documents en veillant à ce que ceux-ci ne deviennent pas trop vite périmés et soient ainsi facilement réutilisables au fil des années. Ces documents oraux et écrits reflèteront le plus possible la réalité socioculturelle de la francophonie du Canada et hors du Canada.

Documents authentiques écrits

- Textes publicitaires (journaux, revues), cahiers publicitaires, catalogues

En plus d'être une bonne source de renseignements sur la réalité vécue d'une culture, ces documents permettent de susciter l'intérêt dans la salle de classe.

- Articles et rubriques de journaux axés sur l'actualité et sur des faits divers

En fournit des textes issus de différents journaux (à l'intérieur de L1 comme de L2) portant sur le même événement, l'élève pourra mieux appréhender, sous divers angles, l'élément culturel véhiculé. Les différentes rubriques se prêtent à une exploitation culturelle que le manuel scolaire ne permet généralement pas.

- Littérature

Sous toutes ses formes, du roman à la bande dessinée, la littérature permet de bien mettre en lumière certains

faits, comportements et valeurs des diverses communautés francophones. La littérature se prête non seulement à une exploitation linguistique, mais aussi à une exploitation culturelle.

◆ Aides visuelles

L'emploi de photographies, de films fixes et de diapositives ajoute une dimension visuelle aux connaissances des élèves sur l'autre culture. Les photographies, les affiches ainsi que les aides visuelles fabriquées par l'enseignant ou les élèves peuvent servir à l'élaboration de tableaux d'affichage pour la salle de classe ou d'expositions spéciales dans l'école.

Documents authentiques sonores

◆ Chansons

La chanson est à la fois une des manifestations culturelles les plus agréables et un véhicule authentique et contemporain pour apprécier une culture. Les différents accents régionaux, les thèmes chers aux groupes culturels, une situation particulière vécue ou chantée par un artiste particulier, une chanson à thème universel que les élèves pourraient apprendre et aimer en français, tout cela constitue une richesse à ne pas négliger. Rappelons qu'il faut privilégier le contemporain, et même l'actuel, et ce que les jeunes sont en mesure de comprendre, linguistiquement et culturellement. Le folklore a sa place (limite). La chanson est langue, dit Calvet, elle est culture, elle est plaisir. La technique CLOZE, par exemple, où l'on donne le texte de la chanson avec certaines paroles laissées en blanc s'avère très efficace comme activité.

◆ Comptines et petits poèmes

Tout comme les chansons, les comptines font partie de l'héritage culturel et constituent un des signes de reconnaissance des francophones. Ce sont de petits textes simples, faciles à mimer et à mémoriser. Ils ont comme premier but de présenter un côté amusant du français.

Ressources humaines

Une des meilleures manières de véhiculer la culture francophone et de faire vivre l'enseignement de la langue seconde est de rencontrer des francophones (artistes, sportifs, politiciens, etc.) en les invitant à présenter certains aspects de leur culture aux élèves et à en discuter avec eux ou encore à mener des petits groupes de conversation. Nous sommes conscient des difficultés que cela pose dans certaines régions. Il est toutefois possible de recourir à certains organismes. Des rencontres indirectes via le film ou même la page écrive, bien que de second ordre, constituent quand même une "rencontre".

Correspondants

Même si les objectifs sont prioritairement d'ordre linguistique et communication, avoir un correspondant est une façon idéale de favoriser les rapports avec les élèves individuellement ou avec des classes d'une école francophone.

Échanges

C'est certainement le moyen le plus authentique et le plus convaincant de montrer aux élèves la nature véritable de l'autre culture. Pour ce faire, de nombreux préparatifs s'imposent, mais il existe de nombreuses organisations pouvant aider les enseignants et les élèves à organiser des visites d'échange et d'autres genres d'excursions. Ne pas oublier qu'il est aussi important de visiter des écoles, des postes radio, des clubs de jeunes, etc. que des musées et des sites historiques.

Échantillons d'activités

Le concept culture s'élargit et englobe des traits qui caractérisent la façon de vivre d'une collectivité, aussi bien dans sa manière de se nourrir, de se loger, de se vêtir que dans ses modes d'expression comme la langue, les manifestations artistiques et artisanales, les attitudes morales et les aspirations. Comment on présenter l'essence en salle de classe? Il existe des centaines d'activités possibles, chacune ayant des douzaines de variations possibles selon le niveau, le temps etc. Ce qui suit n'est qu'un aperçu.

Au niveau 4-6, les activités culturelles peuvent donner lieu à des observations simples et limitées dans le voisinage immédiat de l'école, du quartier, de la ville et la province.

Au cycle primaire, il s'agit d'enfants de huit à onze ans. Donc, il faudra miser sur des démarches pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques psychologiques et affectives des enfants de cet âge et respecter les caractéristiques culturelles de

la communauté ethnique à laquelle ils appartiennent. Les activités proposées à ce niveau se limiteront à des chantiers, des compétences, des jeux, des saynettes, à l'observation du milieu francophone, de son environnement immédiat. Il faut admettre que le bagage linguistique des enfants étant assez limité, les activités seront plutôt axées sur la compréhension de l'oral. Les activités culturelles seront intégrées dans les leçons élaborées par l'enseignant et seront plus importantes, par exemple, lors de fêtes annuelles comme Pâques ou Noël, sans tomber toutefois dans les stéréotypes.

Exemples d'activités culturelles

Comment peut-on intégrer les activités suivantes dans un enseignement communicatif/expérientiel?

EXEMPLE 1

TITRE:
DANS MA PROVINCE (DANS LE MONDE), OÙ PARLE-T-ON LE FRANÇAIS?

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT:
Sensibiliser l'élève au fait français dans sa province (le monde).

DURÉE:
5 périodes de vingt minutes.

MATÉRIEL:

- Carte de la province
- Annuaire téléphonique
- Trousses Explorations (Commissariat aux langues officielles).

DÉROULEMENT:

- Faire un résumé-mémoires.
- Écrire au fur et à mesure les localités et les régions (ou les pays) où les élèves pensent que l'on parle français.
- À tour de rôle, un élève situe sur une grande carte de la province (le monde) les endroits (les pays) où l'on parle français (on peut trouver les noms de quelques pays où l'on parle français dans l'annuaire téléphonique).

EXEMPLE 2

TITRE:

MON RÉSUMÉ FRANCOPHONE

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT:

Sensibiliser l'élève à un échange.

DURÉE:

Indéterminée.

MATÉRIEL:

- Revue Hibou, Zip, Véto-Presse (pages courrier)
- Carte du Québec

DÉROULEMENT:

- Mettre à la disposition des élèves les revues Hibou, Zip ou Véto-Presse et les inviter à lire la page Courrier, à choisir un correspondant, à situer les villes et les régions sur la carte.
- Faire en commun un modèle de lettre au tableau. Chaque élève rédige ensuite sa propre lettre et peut l'envoyer à son correspondant.

EXEMPLE 3

TITRE:

LES ANTECEDENTS CULTURELS

DESCRIPTION:

Recherche personnelle pour trouver de quels pays les ancêtres des élèves sont venus au Canada, pourquoi, et ce qu'il reste de leur culture dans la famille. Partage en classe.

DURÉE:

10 minutes pour présenter la recherche, recherche à la maison, 20-30 minutes de partage en classe.

MATÉRIEL:

- Aucun. Encyclopédie française utile

OBJECTIFS:

- Sensibiliser les élèves au fait que tous nos ancêtres sont venus au Canada d'une autre culture.
- Sensibiliser les élèves à la diversité culturelle de notre pays, de notre région, et même de notre famille.

DÉROULEMENT:

- Expliquer aux élèves que tous les Canadiens ou leurs ancêtres sont venus au Canada d'ailleurs à un certain moment (même les « autochtones »).
- Demander aux élèves d'essayer, dans la mesure du possible, de découvrir de quels pays leurs ancêtres paternels et maternels sont venus au Canada et pour quelle raison.

EXEMPLE 3 (suite)

DÉROULEMENT (suite):

- Demander aux élèves d'identifier si possible une tradition familiale qui vient du pays d'origine.
- Écrire au tableau les noms de pays d'origine.
- Dans les limites du temps disponible, aborder et discuter les raisons de l'immigration, les pratiques culturelles et, dans les classes avancées, les attitudes permettant de maintenir cette culture plutôt que de s'assimiler complètement.

REMARQUES

Il ne s'agit pas de dresser un arbre généalogique. On ne parle que des ancêtres qui ont immigré directement au Canada.

Ce sujet risque évidemment d'ouvrir le débat multiculturalisme/bilinguisme. Il serait préférable d'éviter ce débat à ce stade-ci. Plus tard, dans une classe avancée, on pourra aborder la discussion des différences constitutionnelles et historiques.

EXEMPLE 4

TITRE: Visite au Vieux Montréal.
(S'APPLIQUE À TOUTE AUTRE VILLE)

OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT:

Proposer une approche différente par rapport à la visite touristique traditionnelle,

- Cartes

DÉROULEMENT:

1. Première lecture d'un plan de Montréal (distribué aux élèves).

a) Faire une liste de quelques noms rencontrés sur le plan et qui rappellent des événements ou des personnages de l'histoire.

- Activité de remue-méninges, pouvant conduire à l'établissement d'une ou plusieurs listes à utiliser ultérieurement (listes de noms à connotations socio-historico-culturelles.)

b) Déterminer quels sont les principaux quartiers i) francophones, ii) anglophones et éventuellement iii) allophones.

• Remue-méninges avec l'aide du professeur ou d'une personne originaire de Montréal, avec le même plan ou des cartes touristiques.

- Situer le caractère du quartier à l'aide de l'environnement, de la situation, du genre de quartier (résidentiel, commercial, universitaire, industriel, etc.) Faire une liste de quelques noms de rues et de places dans ces quartiers. Quels monuments, quels théâtres y trouve-t-on?

• Confrontation: essayer de faire une première description d'au moins un quartier francophone et un quartier anglophone. (Des équipes pourraient ainsi travailler sur des quartiers différents).

EXEMPLE 4 (suite)

- c) Examiner le tracé du plan de Montréal. Est-il comparable à celui d'autres grandes villes nord-américaines, à celui de votre ville?

Est-ce vrai pour la vieille ville? Est-ce vrai pour la ville de Québec?

OBJECTIFS:

Commencer à dégager le caractère nord-américain (avec exceptions possibles) de Montréal sur le plan de l'urbanisme (par rapport au Vieux Québec); dégager plus tard les autres aspects nord-américains de Montréal par opposition à sa spécificité francophone.

in

Qui est-ce qui distingue vraiment Montréal d'une autre ville canadienne?

Les activités précédentes prendront la forme de discussions et de nomme-méninges en groupes (avec un informant natif ou un professeur) avec comme matériaux:

- plans
- brochures permettant d'associer un nom à un site touristique (musée, monument historique, etc.) que l'on pourra repérer sur le plan.

REMARQUE:

Il va de soi que si des informants du même âge que les élèves étaient associés dès le début aux activités, ce n'en serait que mieux.

Dans cette perspective, il serait bon de faire visiter un «beau quartier» francophone ou une place forte de l'établissement francophone montréalais (banque, usine de pointe, etc.).

a) Parcours de découverte

Devenir une liste de noms correspondant à des monuments, à des rues, etc., dans le Vieux Montréal (exemples: Maisonneuve, Papineau, etc.). Les élèves doivent:

- trouver ces noms et les lieux qu'ils désignent et savoir indiquer où ils se trouvent;
- en dégager l'importance pour l'histoire du Canada et de Montréal à l'aide des brochures dont on dispose ou qui on s'est procurées sur place.

c) Visites possibles (à partir d'une liste figurant dans une brochure distribuée aux élèves):

- la Tour de la Bourse
- le musée Foster (petit musée agréable vite visité)
- la maison Papineau

La visite du Centre d'histoire de Montréal (avec matériel audio-visuel en anglais) pourrait être préalable à toutes ces activités à condition que cette visite passive ne dure pas longtemps (pourrait être laissé au choix des groupes).

Autres activités

Les activités suivantes se prêtent à de multiples variations. Nous nous limiterons donc à des descriptions générales, que enseignants sauront adapter au contexte visé.

Traitement des stéréotypes

Il ne s'agit nullement ici de vouloir infléchir, de manifester radicalement et du jour au lendemain, des attitudes jugées négatives à l'égard des francophones. Il ne faudrait pas non plus adopter la politique de l'autruche et continuer à nier en classe une partie de la réalité canadienne. L'utilisation du cliché, par son caractère grossissant et son aspect de révélateur multiple, vise à déclencher la réflexion en mettant le jugeant qu'il soit tend à l'épreuve des faits. Libre à chacun de poursuivre ensuite sa réflexion et d'exprimer ses opinions. L'activité vise donc surtout une confrontation entre des opinions à priori et la réalité.

Il ne s'agit en aucun cas, répétons-le, d'une approche moralisante dont l'objectif immédiat serait de modifier des attitudes, mais plutôt de confronter certains jugements à l'épreuve des faits. Tout auant, comme cela a été maintes fois souligné, une plus grande ouverture aux autres peuples et groupes ethniques fait partie de tout enseignement humaniste, où que ce soit. Il serait paradoxal que cela ne soit pas pris en compte dans l'enseignement des langues au Canada.

L'activité comporte trois grandes phases:

- Le tremplin: une déclaration, une situation, une attitude révélée par le texte actuellement à l'étude.
- L'examen des faits: étude linguistique de documents résultant d'une recherche ou fournis immédiatement par l'enseignant ou par le manuel (peut donner lieu à des activités communicatives, simulées ou non).
- Comparaison entre jugement et réalité: phase communicative: échanges de vues et discussions.

L'instantané culturel

Il s'agit d'un fait lié à la date courante, écrit au tableau en français, de la même façon qu'une personne du jour. Cela peut être aussi simple que «Samuel de Champlain est né à cette date en 1567», ou «Il y a 12 ans aujourd'hui, la province de Québec élisait un gouvernement séparatiste», ou «Wayne Gretzky a 36 ans aujourd'hui». Le professeur peut commenter ou non, suivant le temps disponible et les objectifs. (Voir Mollica, 1986)

Portraits

Nous préconisons un mélange de personnalités réelles ou fictives, représentant une certaine diversité de régions, d'âges, de conditions sociales: des vedettes du sport, du monde du

spectacle ou de la politique, mais aussi des gens ordinaires. On peut les présenter en interview ou par un texte authentique illustrant un aspect culturel contemporain, sans toutefois oublier le quotidien, les fêtes, les événements joyeux.

Textes d'amorce

Les documents authentiques (articles, annonces, lettres, poèmes, affiches) devraient parvenir les manuels de FLS. Les possibilités abondent. Respectant une définition anthropologique de la culture et privilégiant le Canada contemporain, ces textes donneront un contexte à la langue. Les objectifs doivent être explicités clairement pour éviter une exploitation linguistique trop poussée.

Radio, télévision, film, vidéo et journaux

Les médias d'information, radio, télévision, journaux et revues, constituent ce qui est à la fois le plus immédiat et le plus vivant de la culture contemporaine. Il est évidemment souhaitable et même indispensable que les élèves aient accès à ces médias en français.

En classe, l'utilisation de ces émissions (vidéos, articles ou chansons) doit être préparée méticuleusement. Les objectifs de cette utilisation doivent être clairs. Il existe de plus en plus de cours spécialisés pour l'enseignement de la langue seconde par les médias. Cette méthodologie inclut la segmentation, les scripts, la dramatisation, des grilles d'écoute et une évaluation.

Diapositives et films genre touristique

Bien des professeurs utilisent leurs propres diapositives de visites en régions françaises. Cet aspect personnel a un double effet positif: il montre non seulement la région, mais l'intérêt du professeur pour sa matière.

Les productions genre Office national du film traitant de gens, de régions, de pays ont aussi une place logique en classe. Les tranches d'utilisation accompagnant un film ou un module audio-visuel sont très utiles quand elles ont été élaborées par une équipe sensible aux besoins de l'enseignement.

jeux de rôle

Le jeu de rôle est une improvisation spontanée impliquant deux ou plusieurs acteurs dans des rôles différents sur un thème donné. Dans un jeu de rôle, les participants jouent ou plutôt, ils font semblant de jouer.

Exemple d'un jeu de rôle à caractère culturel:

- Travailler dans un bureau bilingue: les rôles de réceptionniste, commis, clients, patron.

Les simulations

La simulation est conçue pour représenter un ou des aspects du monde extérieur. Quelques exemples de simulation à caractère culturel:

- ◆ Une situation où un élève essaie de convaincre le reste de la classe de laisser les Québécois se séparer et le reste du Canada se joindre aux États-Unis. Un autre élève ou groupe d'élèves représenterait des fédéralistes soutenant le cas contraire. La simulation pourrait se conclure par un référendum.

Jeux à base culturelle

Les jeux (par exemple, DoctoRat, Au Canada, Explorations, Mille bornes) offrent des façons différentes de présenter et d'apprendre des aspects de la culture. Leur utilisation peut aider à tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage des élèves. Ces jeux vaudront dans la mesure de leur authenticité culturelle, de leur valeur pédagogique et pour autant qu'on puisse y jouer en français. Il faudra réserver chaque jeu à une année scolaire spécifique, puisqu'il s'agit d'une partie du programme et non d'une distraction passagère.

Imagerie

Bien des thèmes ou des projets peuvent être présentés de façon plus motivante si l'on prépare le terrain par la technique dite d'imagerie, empruntée à la psychologie: on demande aux élèves de fermer les yeux et de se faire un portrait mental du Québec, par exemple, ou d'une famille française au Manitoba, d'un adolescent acadien. On présente ensuite le film ou les diapositives comme prévu.

Une variation du même concept consiste à demander aux élèves d'écrire ce qu'ils savent au sujet d'un thème ou de faire un dessin. Au lieu de dire: «Aujourd'hui, on va parler des Franco-Manitobains», on dit: «Qui sont les francophones les plus près de vous? Écrivez ce que vous savez à leur sujet». Au lieu de dire: «Aujourd'hui, on va parler de la France», on dit: «Voici un papier blanc; dessinez la France; indiquez les pays, les montagnes, les mers qui y touchent.»

Camps culturels

Idéalement, chaque élève canadien devrait avoir l'occasion de vivre dans un milieu où on parle l'autre langue officielle. Cela implique la création de centres culturels où des groupes d'élèves passeront une semaine par année, par exemple, en activités sociales, culturelles et sportives menées en français. De tels centres s'imposent, les échanges de foyers à foyers n'étant pas toujours possibles pour bon nombre d'élèves.

Les débats

Comme les jeux de rôle et les simulations, le débat est un mécanisme didactique exigeant. Si l'on vise l'épanouissement intellectuel et la compréhension en profondeur, les débats sont à considérer aux niveaux avancés.

On peut souvent atteindre un objectif culturel en transposant les questions traditionnelles. Un débat sur la question: « Qu'il soit résolu que les fois obligent les postes de radio à jouer un pourcentage de musique canadienne soient abolies », par exemple, sensibiliseraît les élèves aux questions de l'identité canadienne de façon plus subtile et moins risquée qu'un débat directement sur le bilinguisme.

Le voyage simulé

L'unité didactique « Initiation au voyage » de l'Étude était fondée sur la notion de planification d'un voyage, par exemple au Vieux Montréal. Elle proposait des documents publicitaires et sonores authentiques. Plus la simulation s'approche de la réalité, plus les éléments culturels vont ressortir, directement ou indirectement. Par exemple, il est probable que les préposés aux enseignements du bureau de tourisme de Montréal sont bilingues. À nos élèves avec un accent évidemment anglophone, parleraient-ils anglais ou français?

Le projet communicatif/expérientiel

La deuxième unité didactique échantillon de l'Étude est un projet où la classe crée une entreprise commerciale imaginaire. En réalisant ce projet, les élèves découvriront bien des aspects socio-culturels du Canada bilingue: la publicité, les clients francophones, les clients bilingues, etc. Ce genre d'activité peut constituer une préparation spécifique au bilinguisme économique.

Modules complets genre O.I.S.E.

Les modules culturels préparés par l'Ontario Institute for Studies in Education (trousses comprenant des bandes audio, un cahier du maître, un cahier de l'élève, diverses suggestions d'activité et une bibliographie) représentent à nos yeux un ensemble logique. Que l'on soit d'accord ou non avec les contenus des différents modules, l'approche est complète et l'éducation professionnelle.

Sons et lumière

La création d'une présentation « Sons et lumières » en français, avec diapositives, narration et musique françaises, n'est pas un projet modeste. C'est cependant un projet à considérer: il exige et valorise d'autres talents que la pure intelligence scolaire.

Préparé en équipe, sur des sujets allant du simple thème touristique à des questions socio-culturelles, un projet de ce genre pourrait s'avérer très motivant.

L'approche traditionnelle implique la recherche de photos et de renseignements, la prise de diapositives à partir des photos, le choix d'une approche, la rédaction d'une narration, la répétition puis la présentation à la classe et ensuite au grand public. De nombreuses variations sont possibles.

Festivals et célébrations

Qu'il s'agisse du Carnaval de Québec ou de n'impose laquelle des nombreuses célébrations francophones, les professeurs n'attendent la permission de personne pour en parler en classe: il est logique de le faire. Le cadre du programme scolaire permettra de ne pas présenter la même fête chaque année à toutes les classes et d'établir le lien entre la fête et le quotidien.

Projet «emploi»

Un des contenus culturels de l'École s'intitule «Le bilinguisme en actions». Une des raisons d'être des programmes de français est de préparer les jeunes anglophones à travailler en situation bilingue. C'est ce que permet le projet «emploi». Les élèves choisissent un ou deux emplois et apprennent le français essentiel pour y travailler. La dernière phase consiste à créer et dramatiser des situations de travail. Plus ces situations sont authentiques, plus elles préparent (et motivent) les élèves. Un aspect important de cette authenticité est la vraisemblance culturelle. Les élèves doivent savoir que tous les clients francophones ne parleront pas avec le même accent, n'auront pas le même niveau de langue ni la même attitude envers leurs efforts linguistiques. Si l'on résume les raisons qui expliquent ces différences, si l'on transmet les mécanismes socio-linguistiques qui permettent de se débrouiller, on transformera un programme de français «scolaire» en cours pratique.

La publicité

Notre société a transformé la publicité en une forme d'art appréciée par la plupart des jeunes. Dans cette perspective, il peut être intéressant de faire des projets liés à la publicité en français et de noter les similarités et les différences par rapport à la publicité équivalente en anglais. Les deux aspects sont significatifs.

Réflexions et discussions

1. Réfléchissez sur vos expériences d'apprentissage de langue seconde. Comment la culture a-t-elle été présentée? Pensez-vous qu'une variété d'aspects culturels ont fait partie de votre expérience d'apprentissage de langue seconde? Pensez-vous que cette composante culturelle est importante en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la langue? Qu'est-ce que l'étude de la culture contribue à l'apprentissage d'une langue seconde?

II. Choisissez un champs d'expérience (thème) qui n'est pas uniquement culturel (ex.: le magasinage, les animaux sauvages, la technologie) et discutez des possibilités d'en extraire des objectifs culturels susceptibles d'insertion dans une unité basée sur ce thème. Est-il toujours possible d'inclure les objectifs culturels?

- III. Examinez les objectifs suivants et déterminez ceux qui sont culturels:
 - L'élève sera capable de faire la distinction entre une école francophone et académie et de nommer les endroits dans la province où ces écoles se trouvent (tiré de "La crise et la violence chez les adolescents" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)
 - L'élève saura identifier la diversité ethnique des origines des membres de l'école et de la communauté (tiré de "La diversité ethnique canadienne" - Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Edouard)
 - L'élève reconnaîtra le masculin et le féminin des noms de groupes ethniques (tiré de "les Acadiens de la Nouvelle-Ecosse" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)
 - L'élève aura un premier contact avec un journal québécois de langue française (tiré de "le journal" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)
 - L'élève saura démontrer une connaissance de certains incidents historiques relatifs à la discrimination au Canada (tiré de "racisme et discrimination" - Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan)
 - L'élève saura démontrer une compréhension de la manière dont la publicité en France diffère de celle pratiquée au Canada (tiré de "consommateur averti" - Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan)
 - L'apprenant(e) examinera la signification culturelle des plaques d'immatriculation selon le pays ou la province ou le territoire (tiré de "le permis de conduire" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)

- L'élève pourra se servir de certaines formules de politesse en écrivant de lettres formelles (tiré de "Le journal" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)

- L'élève sera capable d'exprimer ses opinions de plusieurs façons en employant quatre nouvelles expressions (tiré de "La crise et la violence chez les adolescents" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)

- L'élève pourra identifier les origines ethniques de leurs camarades de classe. (tiré de "Les Acadiens de la Nouvelle Ecosse" - Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse)

IV. Le chapitre sur l'enseignement de la culture souligne l'importance des documents authentiques. Choisissez 4 documents authentiques reliés au même champ d'expérience et déterminez comment vous pourriez incorporer ces documents dans une unité multidimensionnelle (Essayez de trouver des documents oraux et écrits).

V. Un de vos collègues vous demande des commentaires sur une unité multidimensionnelle qu'il vient de développer, portant sur «les amis». Un de ses buts expérimentaux est d'écrire une carte postale. Il vous dit qu'il a trouvé impossible de créer des objectifs culturels qui pourraient faire partie de ce but. Pourriez-vous lui donner des suggestions?

Étude de cas:

Madame LeClair est une enseignante française. Chaque année elle tient compte d'objectifs culturels dans la planification de son programme prévoyant par exemple une unité portant sur un voyage à Paris, une unité sur la cuisine française, enfin une unité traitant des francophones dans le monde. Elle estime qu'ainsi la composante culturelle est bien intégrée dans son programme. On lui a suggéré la possibilité d'incorporer ces objectifs culturels dans des unités moins explicitement culturelles mais elle n'en est pas convaincue. Après avoir examiné le présent chapitre êtes-vous en mesure de faire des suggestions relatives à la nature plus globale de la culture en vue de son insertion dans le programme de Madame LeClair?

Chapitre 4

Formation langagière générale:

La conscience linguistique et stratégique*

L'apprenant qui prend conscience des objets de son apprentissage et des moyens qu'il utilise sera un apprenant à la fois plus efficace et mieux formé.

Les exigences d'un processus d'enseignement/apprentissage axé prioritairement sur la communication ont mené à l'examen des contributions possibles aux domaines de la didactique des langues secondes des sources jusqu'à présent ignorées. L'intérêt récent envers la dimension formation langagière générale dans l'apprentissage provient de la conviction que l'apprenant qui prend conscience de certaines dimensions de l'objet de son apprentissage et des moyens utilisés pour produire ce changement sera un apprenant à la fois plus efficace et mieux formé.

La composante formation langagière générale est incluse dans le curriculum du français langue seconde puisqu'elle constitue:

- un élargissement des horizons par la prise de conscience des réalités qui entourent l'apprenant; et
- une aide à l'apprenant dans son apprentissage de la langue seconde.

Les objectifs généraux

Les objectifs généraux de la composante formation langagière générale sont donc les suivantes:

- favoriser l'éducation globale de l'apprenant en lui permettant d'élargir ses horizons au moyen de prises de conscience appropriées; et
- fournir à l'apprenant l'aide nécessaire à la création de conditions optimales d'apprentissage.
- présenter en complète les dimensions linguistique, socioculturelle et stratégique d'enseignement/apprentissage de la langue seconde, la composante formation langagière générale permet
- d'élargir les horizons de l'apprenant;
- d'augmenter sa sensibilité et son objectivité face à la langue, à la culture et à la société;

* Le syllabus Formation langagière générale de l'étude comporte bien une composante traitant la question de culture. Le lecteur averti constatera cependant que le présent chapitre ne retient que les aspects linguistiques et stratégiques du syllabus original. C'est au chapitre 3 que l'on trouvera un traitement détaillé des aspects culturels du programme. Ici l'accent est mis sur la nécessité d'organiser et stratégique ces trois catégories, que sans cette sensibilisation toute tentative de mettre en pratique le syllabus formation langagière générale serait vouée à l'échec.

- de lui faciliter l'apprentissage de la langue seconde;
- de développer la participation active et raisonnée aux processus d'apprentissage;

• d'améliorer l'enseignement / apprentissage du français langue seconde par une meilleure compréhension de notices de langue et de stratégie;

- de contribuer à la cohérence de la scolarité de l'apprenant en établissant des liens avec d'autres matières;
- de promouvoir un climat scolaire ouvert au multilinguisme et au multiculturalisme, source d'attitudes positives favorables à l'apprentissage d'une autre langue.

Le contenu

Les contenus suggérés pour la composante de formation langagière générale proviennent de la réflexion sur la langue et sur les stratégies. Cette réflexion a mené à des considérations générales sur chacun de ces domaines; ce sont ces observations qui serviront de base aux contenus spécifiques.

A. La langue et la conscience linguistique

On entend par ce terme la connaissance consciente et raisonnée de certains aspects de la nature du langage. Au plan cognitif, on s'attendra de l'apprenant à ce qu'il développe un certain niveau de connaissance des caractéristiques principales de sa langue cible, une certaine habileté à établir des rapports entre ses connaissances en langue maternelle et celles en langue seconde. Au plan affectif, on s'intéressera surtout à la formation progressive d'attitudes et à la réceptivité face au langage.

Les réflexions impliquées par la notion de conscience linguistique portent essentiellement sur la nature, l'usage et les variétés du langage et sur la comparaison intra-et inter-linguale. Ces réflexions devraient porter sur les six dimensions déjà présentées sommairement auparavant. Il convient donc de les examiner plus en détail maintenant.

La conscience linguistique devrait prendre en compte les observations suivantes:

Une langue est productive

On a souvent eu tendance à croire que le caractère productif du langage ne peut vraiment bénéficier qu'à celui qui possède déjà

une assez bonne maîtrise de la langue seconde. Tout en reconnaissant qu'une plus grande familiarité avec la langue rendra son emploi créateur plus englobant, nous ne pensons pas qu'il faille pour autant négliger d'exploiter cette dimension de la langue dès les débuts de l'apprentissage. En effet, si les énoncés peuvent varier de manière indéfinie selon la situation, l'âge, le statut socio-économique, etc., des personnes engagées dans une activité de communication, ils varient également en fonction de la compétence langagière des interlocuteurs. On encouragera donc à tous les niveaux la diversité dans les interventions linguistiques et l'examen des divers types d'interventions depuis la réponse mon verbale ou celle d'un seul mot jusqu'aux réponses les plus complexes, et ce, en termes d'adéquation avec la situation, les interlocuteurs en présence, et d'autres dimensions sociopsychologiques.

Une langue est créative

Il s'agit, sous cette rubrique, d'explorer le langage avec les apprenants et de leur fournir des occasions de créer linguistiquement. Par création linguistique, on entendra tout autant l'expression poétique à une extrémité du spectrum que la création de mots à des fins spécifiques à l'autre. On s'arrêtera donc, sous cette rubrique, à l'examen de la langue littéraire dans divers genres d'intérêt pour les apprenants, la langue des chansons, par exemple. On voudra aussi permettre l'expression des sentiments, des sensations, la production des figures de style comme la métaphore et la comparaison, ainsi que la création de lexiques ad hoc, par exemple, pour la mise en marche d'un nouveau produit imaginaire ou réel. On examinerà enfin les sons et leur valeur, par exemple dans les onomatopées où la comparaison entre les langues peut s'avérer très intéressante.

Une langue est à la fois stable et changeante

Cette caractéristique en apparence contradictoire de la langue découle, on le sait, du fait que l'on peut observer la langue à un moment précis de son histoire; alors, elle est stable et elle est réglée par un ensemble de règles qui il vaut mieux ne pas transgresser si on veut être bien compris dans son environnement. Cette stabilité est cependant toute relative. On peut aussi, en effet, observer la langue à travers le temps; alors, elle est caractérisée par une quantité impressionnante de changements. Cette rubrique s'intéressera donc surtout aux changements qui surviennent dans la langue et aux conditions qui en sont le plus souvent la cause. L'évolution de la science, par exemple, amène de nouveaux produits, de nouveaux concepts et, conséquemment, la création de nouveaux mots (ordinateur, traitement de texte, algorithme, etc.). Les nouveaux produits en remplaceont d'anciens qui disparaissent et, avec eux,

les mots qui servaient à les désigner (moissonneuse-batteuse, moissonneuse-lieuse, lieur/lieuse). Les conditions et les valeurs sociales changent et avec elles le langage qui s'y réfère (« passer comme une lettre à la poste» a acquis, ces dernières années, un sens essentiellement ironique). La comparaison de ces phénomènes entre la langue maternelle et la langue cible constituera une excellente source de réflexion sur la stabilité toute relative des langues.

Une langue varie socialement

Ce fait est connu de tous les jeunes qui constatent constamment des différences, suivant (mais non exclusivement) au niveau du lexique, entre la langue de leur groupe d'âge et celle, par exemple, de leurs parents. Ce phénomène est évidemment relié au précédent: les langues varient dans le temps mais les générations demeurent en rapport temporel constant. Les différences sont donc inévitables. Le passage récent au système métrique, par exemple, fournit une illustration de ce phénomène: les parents s'y adaptent avec difficulté (ou le combattent), contrairement aux enfants qui l'apprennent comme premier système de mesure. Manifeste au niveau des générations, cette variation sera également examinée sur le plan plus vaste de l'histoire des langues: lieu principal d'origine, émigration, nouveaux contextes, contacts avec la langue mère ou isolément, effets sur l'évolution de la langue. On voudra enfin s'arrêter, à l'occasion, sur le standard linguistique, les registres, les emprunts, les indices sociaux verbaux et non verbaux et, de façon encore plus générale, sur l'emploi individuel et communautaire de la langue comme moyen de communication intra et inter-groupes.

La réussite dans l'utilisation de la langue

Parcé qu'aucun des utilisateurs éventuels de la langue comme moyen de communication n'est identique, communiquer c'est essentiellement négocier des significations entre interlocuteurs. Cette négociation peut être plus ou moins réussie. La qualité de l'interaction est donc fondamentale. Sous cette rubrique, on voudra examiner l'intention de communication (ce que le locuteur voulait dire) et sa manifestation (ce qu'il a effectivement réussi à transmettre). Entrent aussi dans ce champ les notions de connaissance du monde, de présupposés linguistiques, d'ambiguïté, de jeux de mots, de même que les nations discursives de prise, de tour et de maintien de parole.

Une langue est à la fois forme et message

La dualité forme/message qui constitue une caractéristique fondamentale du langage est peut-être celle qui est la moins apparente pour l'apprenant. Pourtant, le processus de négociation dont il a été question plus haut implique un

questionnement constant sur l'adéquation entre le message souhaité et la forme utilisée pour le transmettre. C'est que ces deux dimensions sont indissociables, qu'elles sont acquises simultanément et qu'elles forment dans l'esprit des intervenants des schémas avec lesquels ils vont comparer ce qui est dit/écrit. Le message souhaité est d'autant mieux transmis que l'adéquation est grande. On voudra donc, sous cette rubrique, faire porter la réflexion de l'apprenant sur les caractéristiques formelles des messages dans toutes sortes de situations, examiner les effets des écarts volontaires au standard forme/message et, de façon plus générale, les effets des erreurs dans le respect de cette dualité.

Quelques aspects de la mise en pratique

Selon Sinclair (1986) les six aspects du langage décrits ci-dessus devraient faire partie d'un programme qui vise les stratégies d'apprentissage.

Pour Davies (1986), il y a quatre conditions fondamentales dans un programme où la conscience linguistique tiendra sa place:

- 1) la volonté de l'enseignant de consacrer du temps et des ressources à l'étude du langage de classe;
- 2) une politique cohérente et des directives précises visant à faciliter le choix des contextes et des méthodes favorables à cette étude;
- 3) une politique cohérente et des directives précises visant à faciliter le choix des contenus à enseigner;
- 4) la connaissance et l'acceptation par les enseignants du potentiel des politiques et directives dont il vient d'être question.

Sinclair (1986) suggère une démarche où seraient prises en compte les fonctions langagières, les dimensions orale et écrite du langage, les habiletés stratégiques, la discussion des phénomènes langagières, l'authenticité du langage à l'étude, les compétences langagières de l'enfant, et la sensibilisation aux joies de la lecture et de la littérature.

Par «conscience linguistique», on entendra la connaissance consciente de certains aspects de la nature du langage et de son rôle dans la vie des gens, ainsi que la réceptivité face à cette connaissance. Il y a donc deux dimensions qui sont incluses dans la conscience linguistique: la dimension cognitive et la dimension affective.

Au plan cognitif, on attendra de l'apprenant qu'il développe un certain niveau de connaissance des caractéristiques principales de sa langue cible (unités, catégories, règles d'usage, etc.), une certaine habileté à établir des rapports entre ses connaissances en langue maternelle et celles en langue seconde et un certain niveau de capacité d'interprétation des messages. Au plan affectif, on s'intéressera à la formation d'attitudes, à l'éveil et au développement de l'attention, à la sensibilité face aux divers phénomènes, et aux réactions esthétiques.

B. Les stratégies d'apprentissage et la conscience stratégique

On se rappellera que, pour nous, la prise de conscience stratégique repose sur une maîtrise progressive à la fois des structures de connaissances linguistique et culturelle de l'apprenant et du contrôle des activités d'apprentissage. La maîtrise progressive des structures de connaissances linguistique et culturelle est essentielle parce qu'elle permet une représentation explicite de la structure et du contenu des connaissances, ce qui permet l'analyse de la signification et l'établissement de relations entre la forme et le message. La connaissance des relations entre la forme et le message implique l'examen des relations entre les unités lexicales d'un message, l'examen des relations entre la signification d'un message et sa forme linguistique, l'examen de sa structure syntaxique et celui de sa structure textuelle. Les trois premiers types de relations sont connus. Pour ce qui est de la structure textuelle, on voudra en examiner, selon le cas, trois types de relations: la relation du particulier au général - ou vice versa (identification, définition, classification, illustration), la relation entre objets (comparaison, opposition) et la relation entre un objet et ses parties (structure, fonction, cause).

Pour ce qui est de la deuxième dimension de la prise de conscience stratégique, celle de la maîtrise progressive du contrôle des activités d'apprentissage par moyen de stratégies, Weeden (1987) nous fournit six caractéristiques suivantes:

1. Les stratégies sont des actions ou des techniques spécifiques, non une approche globale (par exemple, être prêt à prendre des risques).
2. Certains des comportements sont observables (poser des questions), d'autres non (faire une comparaison mentale).
3. Les stratégies sont orientées vers la résolution de problèmes.
4. Les stratégies contrôlent directement ou indirectement à

l'apprentissage (deviner à partir du contexte par opposition à se faire des amis qui utilisent la langue cible).

5. Les stratégies peuvent être conscientes en ce sens que l'acquisition d'une stratégie se fait consciemment, mais que cette dernière peut devenir inconsciente une fois acquise.

6. Les stratégies sont susceptibles de changements: elles peuvent être modifiées, rejetées ou adoptées.

Les stratégies dont il vient d'être question se présentent en trois catégories:

1) les **stratégies d'apprentissage** proprement dites, qui comprennent des stratégies cognitives (la clarification ou la vérification, l'intérence ou la devinette, le raisonnement, la pratique, la mémorisation et le monitorat) et des stratégies métacognitives (l'autodirection, la préparation à l'avance, la planification, l'attention dirigée ou sélective, la production retardée);

2) les **stratégies de communication**, qui comprennent des stratégies productives (le retour à sa langue maternelle, l'utilisation d'éléments connus de la langue seconde, l'aide à son interlocuteur, l'utilisation maximale du non-verbal, la réduction de l'ampleur de son intention de communication) et des stratégies réceptives (l'utilisation des mots amis, le quasi-entirement verbal et non verbal, la mémorisation de phrases ritualisées et l'essai de réparation de la communication);

3) les **stratégies sociales**, la participation volontaire en classe aux activités, l'acte de se joindre à un groupe en simulant la compréhension et en espérant de l'aide de ses amis, la recherche d'occasions de pratiquer la langue seconde avec ses amis et des locuteurs natifs.

L'utilisation pédagogique des stratégies d'apprentissage implique, pour l'enseignant, la création de conditions où l'attention des apprenants sera attirée sur les problèmes à résoudre et non la solution des problèmes pour eux (Mason, 1986). On n'oubliera pas que c'est l'apprenant qui doit ultimement trouver les moyens qui lui permettront de résoudre les problèmes auxquels il se trouve confronté. On n'oubliera pas, non plus, qu'il est essentiel de tenir compte des préférences des apprenants quand vient le moment de pratiquer une stratégie.

La promotion de l'autonomie chez l'apprenant en connaissances stratégiques, selon Wenden (1988), exige deux

genres d'apprentissage: un apprentissage technique des stratégies telles que nous les avons déjà élaborées, un apprentissage conceptuel qui touche à l'individu comme apprenant en général, à la tâche à accomplir et à une prise de conscience de son apprentissage, ainsi qu'à l'auto-direction de son apprentissage.

En pratique: les contenus

Premier niveau (4-5)

Conscience linguistique	Conscience stratégique
Productivité <ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience qu'il y a diverses façons de dire les choses. Reconnaitre le lien entre le langage et d'autres codes. 	Savoir <ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience de la macro-structure textuelle de deux genres de textes (histoire, récit, etc.)
Créativité <ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience qu'une langue exprime du réel, des images et des périodes Faire l'expérience de jouer avec la langue 	Savoir-faire <ul style="list-style-type: none"> (Apprentissage)
Stabilité <ul style="list-style-type: none"> Noter des variations de langue en rapport avec la géographie Reconnaitre qu'il y a des mots apparentés entre le français et l'anglais Reconnaitre quelques différences entre la langue parlée et la langue écrite 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre le sens d'un mot en utilisant le contexte, la situation Reconnaitre de quoi on parle en utilisant des indices non verbaux (Communication)
Variation <ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre que la langue peut varier selon l'interlocuteur Prendre conscience d'emprunts au français par l'anglais 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des essais de communication en s'appuyant sur les connaissances de la langue maternelle Se familiariser avec des demandes d'aide à l'interlocuteur (Sociale)
Réussite <ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre des intentions de communication en classe et au foyer Observer des prises de tour de parole dans des documents et en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser de brefs échanges dans des contextes hors classe Identifier des occasions possibles de pratiquer la langue seconde
Langage nécessaire: métalangage <ul style="list-style-type: none"> Observer la négociation du sens du message dans des contextes connus 	Langage nécessaire: stratégie <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des formules de demande d'aide, de vérification de sa compréhension, et de négociation du sens et de la macrostructure d'un texte

Deuxième niveau (6-8)

Conscience linguistique	Conscience stratégique
<p>Productivité</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des observations sur le langage des bébés; sons, phrases d'un mat, etc. Faire des observations sur des différences de langage autour de soi: expressions favorites, etc. Examiner les particularités d'une fonction du langage <p>Créativité</p> <ul style="list-style-type: none"> Écrire de petites poésies simples en respectant la rime Faire la liste des expressions de sentiments connus <p>Stabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire des observations sur les façons de parler des grands-parents, des parents et des jeunes, surtout pour le lexique <p>Variation</p> <ul style="list-style-type: none"> Prendre conscience des registres de langue possibles dans son environnement Examiner la notion de standard langagier <p>Réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> Imaginer diverses façons de réussir une intention de communication donnée avec divers locuteurs <p>Code</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre des moyens à utiliser pour préciser sa pensée Apprendre des moyens à utiliser en vue de son auto-correction Aider le locuteur à communiquer <p>Langage nécessaire: métalangage</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre le lexique pour parler des mots, des types de phrases utilisées dans certaines circonstances Apprendre les mots pour parler de la rime Apprendre des mots/expressions pour parler de la variation linguistique 	<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre les liens entre une fonction/une situation et les divers choix de mots possibles. Prendre connaissance de la microstructure de certains textes poétiques: rime, allitération, assonance Observer les liens sémantiques entre le lexique des sentiments et celui des sensations Faire des résumés de courts textes <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> (Apprentissage) Pratiquer l'inférence ou l'habileté à deviner intelligemment Apprendre à être son propre moniteur langagier Observer le processus de participation à la communication Pratiquer des techniques permettant de rester dans la communication Utiliser du langage ritualisé dans la langue seconde (Sociale) Joiner à appartenir à un groupe et à s'y comporter correctement aux plans productif et réceptif <p>Langage nécessaire: stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre quelques expressions pour parler de la microstructure poétique Apprendre les mots/expressions permettant de faire des liens sémantiques Apprendre des expressions inductives Apprendre des mots/expressions/sons pour gérer la parole

Troisième niveau (9-12)

Conscience linguistique	Conscience stratégique
<p>Productivité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étudier des documents tels des dictionnaires et des grammaires, aux plans de leur organisation, de leur utilité, etc. • Examiner le langage comme système: sens-mots-phrases-séries, etc. <p>Créativité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer les façons de présenter des notions abstraites • Observer les variétés d'expression selon les genres: publicité, titres, articles, notices, etc. <p>Stabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer le flottement dans l'emploi de certains règles à l'oral • Prendre conscience que le langage est en continuuel changement <p>Variation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examiner la place du langage comme moyen de communication d'une communauté <p>Réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer l'ambiguité et sa résolution dans la communication • Examiner les présuppositions dans des textes sur une communauté confuse <p>Code</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer les rapports forme/message/situation dans la négociation de la signification • Observer les variations de formes selon le médium du message <p>Langage nécessaire: métalangage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre les mots/expressions pour parler des grammairies et des dictionnaires • Reconnaître les mots/expressions servant à traiter de l'abstraction • Apprendre les mots/expressions servant à résoudre l'ambiguïté • Apprendre les mots/expressions nécessaires au traitement des présuppositions <p>Langage nécessaire: métalangage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre le langage de l'argumentation au sujet de la langue • Apprendre les mots/expressions pour traiter de la structure textuelle • Apprendre les mots/expressions du langage de la déduction • Apprendre le langage de la planification et de l'établissement des priorités • Apprendre les tourments de périphrases 	<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à utiliser une définition/une règle pour décrire un point de vue linguistique • Examiner la structure d'une variété de messages dans divers contextes médiatiques • Reconnaître l'idée principale et les idées secondaires d'un texte • Participer à des présentations suivies de périodes de questions et de réponses • Participer à des débats <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Apprentissage) • Pratiquer l'utilisation du raisonnement deductif • Apprendre à établir ses priorités et à planifier des portions ou l'ensemble de son apprentissage • (Communication) • Observer le processus de participation à la communication • Utiliser des périphrases, des mots amis pour s'aider dans la communication • (Sociale) • Identifier des locuteurs matifs susceptibles de fournir la réponse dans des situations réelles de communication • Élargir le répertoire et le type d'occasions où la langue seconde devient la langue de communication <p>Langage nécessaire: stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre le langage de l'argumentation au sujet de la langue • Apprendre les mots/expressions pour traiter de la structure textuelle • Apprendre les mots/expressions du langage de la déduction • Apprendre le langage de la planification et de l'établissement des priorités • Apprendre les tourments de périphrases

Procédés pour une prise de conscience stratégiques

Parmi les procédés susceptibles de faciliter la prise de conscience stratégique, on retrouve la mise en relief, le réseau de concepts et le résumé (Novak et Gowin, 1984; Boyer, 1985).

La mise en relief

La mise en relief, c'est l'explication des indices susceptibles de mieux faire comprendre l'objet de l'enseignement. Plusieurs techniques, plus ou moins élaborées, peuvent être utilisées pour en arriver à cette fin. On pourra, par exemple, annoncer le sujet qui sera traité dans le texte à l'étude. Ou encore dire de quel genre de texte il s'agit. On voudra peut-être faire précéder un texte d'une présentation des idées principales et secondaires qui s'y trouvent. Ou mettre en marge des indications visant à attirer l'attention sur des points donnés. Bref, toute technique qui aidera l'apprenant à identifier des éléments jugés pertinents à sa meilleure compréhension, à son meilleur apprennissage.

Le réseau de concepts

Le réseau de concepts est une technique que l'on retrouve plus souvent en langue maternelle qu'en langue seconde, mais un emploi judicieux qui respectera les capacités langagières des apprenants pourra être également très efficace en langue seconde. C'est, pour reprendre les termes de Boyer (1985), la concrétisation sous forme visuelle du réseau des relations abstraites qui sous-tendent un texte ou tout autre ensemble organisé. Hanf (1971) disait déjà qu'il s'agissait de «a verbal picture of ideas which are organized and symbolized by the reader». En enseignement de la langue seconde, Peppha (1985) part de textes écrits ou oraux pour organiser son cours et, choisissant un mot clé, il demande aux apprenants de lui suggérer tous les mots qui peuvent s'y rattacher logiquement. Par exemple, le mot clé «animal» pourrait évoquer les mots «domestique, mon domestique, chien, tigre, minou, terre-neuve, siamois, lion, chat...». L'objectif de l'exercice sera alors de réorganiser cette suite d'éléments en séquences logiques.

Pour Anderson (1986), Merritt et al. (1979), Novak et Gowin (1984) et Boyer (1985), ce procédé didactique a de nombreuses applications possibles, tant au primaire qu'au secondaire:

- l'exploitation des connaissances préalables des apprenants
- la préparation d'un texte à étudier
- l'utilisation du vocabulaire
- l'exploration de domaines sémantiques
 - la lecture d'articles de revues ou de journaux
 - l'analyse du sens d'un texte
 - l'analyse des travaux en laboratoire, en studio et sur le terrain

- ♦ la planification des rédactions, des compositions
- ♦ l'organisation des concepts à étudier en cours de semestre; d'autre.

Comme on l'aura sans doute constaté, l'outil de base dans l'établissement de tels réseaux sera la négociation. C'est, en effet, au moyen de cette dernière que les apprenants pourront faire monter de leurs stratégies cognitives et du contrôle de leur cognition. Le résultat de l'exercice sera de faciliter l'apprentissage de la langue seconde. Les étapes pourraient être résumées comme suit:

- l'apprenant s'approprie des concepts (du vocabulaire, par exemple);
- il les organise en un système et, pour ce faire,
- il utilise des stratégies d'apprentissage (la vérification, l'intérence, la déduction, la sélection, la catégorisation, la mémorisation) et
- des stratégies de communication et sociales (la négociation, la confrontation, la résolution de problème).

Quant au résumé, c'est là un procédé didactique bien connu. C'est, on le reconnaîtra sans peine, une autre façon de faire prendre conscience par l'apprenant de l'organisation interne d'un texte et, partant, de la façon de transmettre la signification. Le résumé peut être simple, par exemple une courte phrase pour chacun des paragraphes, ou plus complexe, alors qu'on demandera à l'apprenant de faire ressortir seulement les idées ayant une portée significative sur l'ensemble du texte. Dans tous les cas, le résumé implique une intervention de l'enseignant dont le rôle est alors d'établir les paramètres selon lesquels la valeur du résumé sera jugée.

A. Les stratégies d'apprentissage: les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont les étapes ou les opérations utilisées pour la résolution de problème ou pour l'apprentissage et qui demandent une analyse directe, une transformation ou une synthèse du contenu d'apprentissage. En accord avec plusieurs auteurs, nous voyons six stratégies cognitives générales susceptibles de contribuer directement à l'apprentissage de la langue seconde.

La clarification ou la vérification

S' renseigner sur la signification des mots, sur la grammaticalité de la phrase, sur la justesse de l'interprétation sémantique et sur l'adéquation entre les formes utilisées et la situation, voilà autant de stratégies dites de clarification.

L'inférence

L'inférence, c'est tirer des conclusions, faire des hypothèses, deviner à partir d'un savoir linguistique, conceptuel ou social préalable. L'inférence portera sur la signification des mots, sur celle des messages, sur les intentions du locuteur, etc. En procédant ainsi, l'apprenant pourra déjà établir les relations entre les composantes du message qui sont essentielles à sa bonne compréhension. Les sources propices à la formulation d'hypothèses peuvent être nombreuses. À l'écrit, par exemple, on pourra déduire le sens d'un texte entier à partir de celui d'un de ses paragraphes, deviner le sens des mots en contexte, revenir sur le texte pour préciser le sens de certaines parties en bénéficiant de la compréhension globale, trouver le sens d'un mot à partir de sa fonction grammaticale, utiliser le non-verbal (images, par exemple) pour établir le sens du message, faire des hypothèses à partir du titre d'un texte, identifier les mots apparentés, utiliser ses connaissances du monde pour imaginer le contenu d'un message, laisser de côté ce qui apparaît moins important, et ainsi de suite. Ces techniques sont aussi valables pour les messages oraux.

Le raisonnement

Ici, plutôt que de partir d'éléments pour faire des inductions, l'apprenant part de connaissances générales pour tirer des conclusions logiques. On classera donc sous déduction l'analogie, la synthèse, la recherche de l'organisation de la langue et l'établissement d'un système réutilisable. La recherche des exceptions aux règles ainsi déduites entre également sous ce titre.

La pratique

Elle peut contribuer à l'emmagasinage et au rappel des éléments du langage, mais l'accent est ici mis sur l'emploi correct. La répétition, l'expérimentation, l'imitation, l'application des règles et l'attention aux détails sont autant de stratégies entrant sous le titre de la pratique.

La mémorisation

C'est l'organisation de l'emmagasinage et du rappel des éléments de la langue. On s'intéressera alors aux procédés néotechniques comme l'association, les formules, les mots clés, les notes, les listes, l'attention sélective, la réponse physique, etc.

Le monitorat

C'est la vérification systématique de sa production et de celle des autres qui permet de déceler les erreurs, de comprendre l'organisation du message, de l'interpréter et de prendre des

décisions à ce sujet. Cette stratégie est cognitive en ce qu'elle implique une analyse directe, une synthèse ou une transformation des données. Elle dépasse cependant ce premier plan et emprunte au suivant puisqu'elle demande à l'apprenant de prendre ses propres décisions et de faire ses propres évaluations.

B. Les stratégies d'apprentissage : Les stratégies métacognitives

On dira des stratégies métacognitives que ce sont celles qui permettent de surveiller, de régler et de gérer son apprentissage de la langue: l'auto-direction, la préparation à l'avance, la planification, l'attention dirigée ou sélective et la production retardée. On pourrait décrire l'utilisation de stratégies de ce type comme suit: l'apprenant fait des choix, établit ses priorités et planifie son apprentissage en établissant ses besoins, ses intérêts, ses goûts et en choisissant ce qu'il veut apprendre et de quelle façon le faire. Il est certain que ces décisions seront marquées par le type d'informations dont l'apprenant dispose au sujet de l'apprentissage de la langue. Il imposera donc de s'assurer que des renseignements pertinents soient disponibles.

Le métalangage

Le métalangage, c'est ce qui permet de parler de tous les codes symboliques, y compris du langage lui-même. L'apprenant devrait avoir, à un niveau ou l'autre, des connaissances linguistiques sur les plans suivants:

Les mots pour parler de la grammaire

- ◆ des catégories lexicales (nom, verbe, adjectif,...)
- ◆ des relations grammaticales (sujet, objet, attribut,...)
- ◆ des formes (masculin, singulier, pluriel, pronominal, synonyme,...)
- ◆ de l'orthographe (ça prend un «s»,...)
- ◆ de la prononciation (le «u» de «guitar» se prononce comme dans «tuer»,...)
- ◆ de la morphologie (racine, préfixe, suffixe, terminaison,...)
- ◆ de la signification des mots

Les mots pour parler du discours

- ◆ de son emploi approprié au contexte; de la valeur de son message; des relations forme/fonction; de la relation locuteur / message; de la relation locuteur / contexte;

- de la cohérence du discours; de l'enchaînement des énoncés; de l'anaphore; de la séquence; de la comparaison; de la structure du paragraphe; du texte...)
- de l'emploi des marques de cohésion; des connecteurs; des marqueurs temporels; de la concordance des temps; des moments du discours (introduction, conclusion,...) du maintien; de l'interruption et de la prise de parole; de l'interprétation du discours (ironique, persuasif, fondé ou non...)
- du genre de discours (narration, dialogue, publicité, message rituelisé, message téléphonique, lettre, prise de notes,...)

C. Les stratégies de communication

Les stratégies de communication sont moins directement liées à l'apprentissage des langues que celles que nous venons d'examiner. Elles en demeurent, cependant, une partie non négligeable en ce qu'elles touchent au processus de la participation à la communication, de la transmission de la signification et de la clarification de l'intention de communication du locuteur. Il s'agit de stratégies à utiliser pour réparer sa propre communication et pour demeurer dans la communication lorsque celle-ci devient difficile.

Il y a deux genres de stratégies communicatives:

- 1. des stratégies productives :**
 - l'utilisation de sa connaissance de sa propre langue; emprunt, francisation ou traduction de mots, par exemple;
 - l'utilisation de sa connaissance de la langue seconde: pérIPHRAse, généralisation, reprise, par exemple;
 - une demande explicite d'aide à son interlocuteur;
 - l'utilisation maximale du non-verbal: mimique, geste, par exemple:
 - une réduction de l'ampleur de son intention de communication: éviterment, voire même abuson.
- 2. des stratégies réceptives**
 - l'utilisation des mots amis (cognats) comme indices de la signification du message;
 - le questionnement verbal;
 - le questionnement non verbal;
 - la mémorisation de phrases ritualisées; et
 - l'essai de réparation de la communication.

D. Les stratégies sociales

Par stratégie sociale, on entendra l'effort conscient fait par l'apprenant pour se donner des occasions de mettre en pratique dans des situations réelles de communication ses acquis linguistiques. Parmi ces stratégies, on peut noter :

- la participation volontaire à la mise sur pied en classe d'activités exigeant la présence et des interventions d'un francophone;
- l'acte de se joindre à un groupe et d'accepter d'emblée toute l'ambiguité qui résultera de ce geste;
- se donner des mécanismes de comportement en groupe qui pourront au besoin faire illusion au sujet du niveau de compréhension de la personne de langue seconde;
- créer des occasions de pratiquer de la langue seconde; en se rapprochant d'une ou deux personnes francophones (soit directement, soit par écrit), en suivant les émissions à la télé et à la radio, en lisant un texte préalablement en langue seconde ensuite en langue maternelle, en liant la conversation avec des interlocuteurs de la L2, etc.
- phrases, expressions, mots permettant de simuler la compréhension,
- mots permettant de s'introduire dans un groupe, de pouvoir espérer de l'aide de ses amis, de pouvoir croire des occasions pour pratiquer la langue cible.

Le développement pratique des prises de consciences

L'objectif de la formation langagière générale est de produire chez l'apprenant une prise de conscience aux plans linguistique, culturel et stratégique, une prise de conscience qui se veut facilitatrice d'apprentissage. Mais comment développer cette prise de conscience? Nous proposons les quatre étapes suivantes:

1. L'expérience

La première étape, c'est celle de l'expérience. Toute connaissance au plan qui nous intéresse ici ne peut provenir que des expériences vécues ou, à tout le moins, observées de très près par l'apprenant. C'est à partir de ces expériences que se mettent en branle les autres processus qui permettront, par la suite, l'intégration des résultats de celles-ci dans la formation de l'individu. C'est d'ailleurs Hamers et Blanc (1985) qui font remarquer, traitant du plan culturel, qu'un individu ne peut développer une conscience de sa propre culture sans avoir eu des expériences, puis acquis des connaissances d'une autre.

Partir des expériences de l'individu, c'est mettre celui-ci au cœur même de son activité d'apprentissage. C'est également reconnaître que c'est lui qui doit être, dans la mesure du possible et de ses expériences antérieures, le maître d'œuvre de son apprentissage. C'est enfin lui donner l'occasion de développer et de mettre en application des stratégies personnalisées qui deviendront les plus susceptibles de permettre un apprentissage efficace. C'est donc vraiment la première étape du processus de centrage sur l'apprenant qui constitue le meilleur objectif possible de toute intervention pédagogique dans le domaine de la didactique des langues.

2. L'analyse comparative

L'étape suivante, c'est l'analyse et la comparaison. Stern (1983b) estime ces deux composantes essentielles. Bialystok (1984) renchérit en indiquant que les connaissances doivent être analysées si elles doivent mener à la cognition. L'analyse, c'est la décomposition d'une expérience linguistique, culturelle ou stratégique en ses éléments constitutifs en vue d'une meilleure compréhension ultérieure de cet objet. La décomposition en éléments implique, en tout premier lieu, que celui qui analyse dispose d'outils permettant la décomposition. Dans le cas de la langue seconde, les domaines ressources seront ou bien les connaissances antérieures de la langue cible, ou bien celles de la langue maternelle, ou alors une combinaison des deux.

Le moyen privilégié de cette analyse sera la comparaison. En effet, c'est en établissant des relations entre de nouvelles perceptions et celles qu'il possède déjà que l'individu en arrive à reconnaître, à identifier les composantes de ces nouvelles acquisitions. Il est clair que la procédure que nous proposons doit favoriser des transferts nombreux entre la langue maternelle et la langue seconde. C'est d'ailleurs un de nos buts avoués, car nous croyons que c'est par là que passe la voie vers une meilleure formation globale de l'apprenant. En faisant des transferts, ce dernier sera non seulement la cause de l'apprentissage de sa langue seconde mais également celle de l'amélioration de sa connaissance de sa propre langue maternelle, ces transferts menant à l'explicitation de connaissances latentes et, en dernière analyse, à une meilleure exploitation de celles-ci dans l'une ou l'autre circonstance. Pour ce faire, cependant, l'apprenant doit dépasser le stade de la prise de conscience d'unités constituantes des ensembles analysés pour en arriver à recréer des ensembles cohérents suite à ses observations.

3. La réflexion

La troisième étape sera donc celle de la réflexion, de

l'explicitation. Contrairement aux deux premières étapes, cependant, celle de la réflexion n'est peut-être pas aussi transparente et demandera, par conséquent, plus de réflexion pour sa bonne compréhension. C'est pourquoi nous voudrions nous y arrêter un peu plus longuement.

Les objets de la réflexion

Pour Kramsch (1984), il y a deux objets de réflexion importants en pédagogie des langues secondes. Le premier, c'est la réflexion métalinguistique ou, en d'autres termes, les considérations sur la grammaire, la syntaxe, etc. Pour comprendre le fonctionnement d'une langue, il y a lieu d'examiner de très près comment celle-ci est structurée. En outre, comme la langue dont nous souhaitons comprendre le fonctionnement est utilisée comme moyen de communication, il y a lieu, toujours selon Kramsch, d'avoir un deuxième objet de réflexion, la réflexion métalangagière. On dira de cette dernière qu'elle porte sur les processus que l'on retrouve dans les interactions entre individus. Ce genre de réflexion est aussi connu sous la rubrique d'objectivation où l'apprenant prend un recul sur son discours. Bref, il n'est pas suffisant de se demander comment fonctionne la langue (plan métalinguistique). Il faut aller jusqu'à examiner comment fonctionne la communication à l'aide de la langue (plan métalangagier).

La pédagogie de la réflexion

Le but de la réflexion est d'amener l'apprenant à questionner son vécu en vue de son analyse et de l'intégration des résultats de cette dernière. Pour Huard (1986), les termes à évoquer sont intégration, structuration et appropriation. Pour Gérmain et al. (1984), le processus utilisé est du genre « objectivation », qu'ils décrivent, au plan métalangagier, comme

un processus d'elucidation des paramètres de la communication, de manière que l'apprenant arrive à modifier son propre discours ou arriver à mieux comprendre ailleurs. En d'autres termes, l'objectivation est une technique pédagogique qui vise essentiellement à faire prendre conscience à l'apprenant des divers facteurs inhérents à la communication (tant orale qu'écrite), de manière à assurer une meilleure adéquation entre l'intention de communication, la situation de communication et le discours produit.

Pour ces auteurs, ce processus de réflexion devrait s'effectuer en trois temps: la réflexion-avant, la réflexion-pendant et la réflexion-après. La réflexion-avant permet d'abord l'introduction du sujet de la réflexion, que celui-ci soit linguistique, culturel ou stratégique. Elle permet également

l'anticipation de l'objet d'apprentissage et l'établissement de liens préliminaires avec les connaissances générales et spécifiques pertinentes que possède déjà l'apprenant. Enfin, ce premier temps est aussi l'occasion de la mise en place et de la compréhension des consignes à suivre dans cette activité d'apprentissage.

Suite à cette préparation, l'apprenant est alors prêt à passer à la réflexion-pendant. C'est celle qui se produit en cours d'activité (ou de suites d'activités). Elle permet la vérification des attentes (et, le cas échéant, l'adaptation de ces dernières à la réalité de la situation. Ce faisant, l'apprenant est amené à se détacher progressivement, à se distancer de son objet d'étude pour pouvoir l'analyser selon ses paramètres propres, non pas selon des critères pré-établis.

Avec la réflexion-après, l'apprenant est amené, une fois l'activité terminée, à l'examiner avec le recul du temps et de l'expérience. Il est alors en mesure de jeter un regard critique, de considérer le degré de réussite (ou d'échec) face à l'objet d'apprentissage et d'effectuer un retour réflexif sur l'ensemble de l'activité. Le tableau suivant (adapté de Guérin et al., 1984) indique les mots clés pour chacun des trois temps de réflexion :

Réflexion-avant	Réflexion-pendant	Réflexion-après
Mise en train	Distanciation partielle	Distanciation totale
Mise en situation		Regard critique
Anticipation	Mise au point	Considération de la réussite ou de l'échec selon ses paramètres
	Analyse de la production	Analyse-Retour réflexif

Quant à l'enseignant, facilitateur, il aidera l'apprenant à réfléchir en dirigeant subtilement l'activité de réflexion. Cette intervention pourrait être résumée par les quelques questions suivantes qui sous-tendent l'une ou l'autre des étapes.

- ◆ la tâche proposée/l'activité/le problème à résoudre correspondent-ils à vos besoins?
- ◆ présentent-ils des difficultés particulières?
- ◆ Le contenu de l'activité/du message correspond-il aux anticipations?

En quoi est-il semblable / différent?
Aurait-il pu être mieux anticipé?
Quelles ont été les lacunes?

- ◆ Quelles précisions ce contenu vous apporte-t-il?
 - ◆ Quelles questions sont soulevées par cette activité?
 - ◆ Qu'est-ce que vous avez appris?
 - ◆ Quels ont été vos sentiments au cours de cette activité?
 - ◆ Quel a été l'apport du groupe
au plan positif?
au plan négatif?
 - ◆ Quel a été votre apport au groupe sur ces deux plans?
et, à un niveau plus avancé,
 - ◆ Comment vous êtes-vous développé suite à cette
expérience?
 - ◆ Quelles sont les conséquences de ce développement
pour vous?
pour les autres?
- Mais au-delà de la participation de l'enseignant au processus de réflexion comme facilitateur, l'ensemble des données tirées de l'exercice peut aussi servir à une remise en question et, le cas échéant, à une amélioration de l'activité pédagogique. Sur ce plan, la réflexion de l'enseignant pourra porter, entre autres choses :
- ◆ sur les contenus d'apprentissage
 - ◆ sur les situations d'apprentissage
 - ◆ sur les stratégies éducatives
 - ◆ sur les techniques pédagogiques
 - ◆ sur l'environnement physique, spatial et temporel
 - ◆ sur le fonctionnement de la classe
 - ◆ sur l'organisation de ses unités d'enseignement
 - ◆ sur les liens entre contenus, objectifs et résultats obtenus
 - ◆ sur la forme et l'efficacité de ses interventions
 - ◆ sur les conséquences de ses actes, de ses paroles
 - ◆ sur les attitudes qu'il transmet
 - ◆ sur les rapports entre son enseignement et les objectifs éducatifs de l'école.

Présentée en détail comme elle vient de l'être, l'étape de la réflexion peut paraître complexe. En réalité, cette complexité est plus apparente que réelle: si les possibilités d'intervention sont fort nombreuses, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, seulement un petit nombre d'entre elles sont employées à tel ou tel moment d'une activité pédagogique. Il ne saurait en effet être question de faire franchir minutieusement chacun des pas mentionnés plus haut. Il s'agit plutôt de s'assurer que, par l'exploitation efficace de quelques-uns d'entre eux, le processus de réflexion se trouve engagé. Encore une fois, on ne voudra pas régler toute une question d'un seul coup; c'est par le retour des situations que va se faire l'examen progressif de la dimension globale de telle question donnée.

4. Le réinvestissement

Cette dernière étape de notre processus pédagogique est le prolongement normal de toute activité d'apprentissage. En effet, s'il doit être intégré dans le vécu de l'apprenant, l'apprentissage doit servir à son tour de point de départ à d'autres apprentissages plus approfondis. Pour donner un exemple simple, si l'on a appris à poser des questions sur un sujet et à comprendre les diverses réponses qui peuvent y être données, un réinvestissement possible pourrait être l'utilisation de cette nouvelle habileté pour le développement d'une autre: faire une enquête sur ce sujet auprès du public. Nous disons donc que toute démarche d'apprentissage portant sur la formation langagière générale devra déboucher sur des activités de réinvestissement qui constitueront, à leur tour, des bases nouvelles pour une activité subsequente plus complexe, et ainsi de suite. C'est de cette façon qu'une situation de départ exploitée de façon partielle pourra devenir une situation terminale exploitée dans la position souhaitée de sa diversité.

Conclusions

En conclusion, soulignons que le syllabus de formation langagière générale en est un de processus. À ce titre, il n'inscrit pas dans la ligne des syllabi traditionnels. Il se situe cependant dans la voie de l'évolution en didactique des langages et, à ce titre, entre autres, mérite sûrement une place dans la pédagogie actuelle.

Réflexions et discussions

1. Réfléchissez sur une expérience d'apprentissage de langue seconde que vous avez vécue que vous considérez positive. Pensez-vous que l'enseignant a inclus la formation langagière générale (FLG) d'une façon explicite: a-t-il basé l'apprentissage sur les expériences des élèves? A-t-il assuré que les élèves aient eu le temps pour réfléchir sur leur apprentissage? A-t-il enseigné des stratégies d'apprentissage pour que les élèves aient pu mieux parler, écrire, comprendre, lire la langue seconde?
- II. Un des éléments clés de la FLG est l'enseignement des stratégies d'apprentissages. Afin de créer des objectifs de FLG et de mieux comprendre le terme «stratégies», pensez aux stratégies que vous avez utilisées pour préparer un examen. Maintenant, essayez d'établir une liste des stratégies que vous utilisez lorsque vous lisiez dans votre langue seconde. Pensez-vous qu'un enseignant pourrait enseigner ces stratégies aux élèves de langue seconde? Comment?
- III. Le champ d'expérience de votre unité est les voyages et excursions. Un des buts expérientiels en est d'écrire une carte postale décrivant le voyage. Quelles sortes d'objectifs de FLG seraient utiles pour une unité avec ce but? N'oubliez pas de considérer les objectifs de réflexion, de prise de conscience, de comparaison, et de stratégies d'apprentissage.
- IV. Il faut que vous fassiez un atelier informel sur le rôle de la formation langagière générale pour vos collègues. Avec un ou deux autres collègues, créez une pancarte qui souligne les éléments les plus importants de cette dimension de l'enseignement de la langue.
- V. Discutez avec vos camarades de cours les raisons pour lesquelles les objectifs suivants sont reliés à la FLG
 - L'élève pourra compléter l'auto-évaluation de son participation en groupe coopératif.
 - L'élève pourra suivre un modèle pour créer un curriculum vitae
 - L'élève pourra regarder une photo pour aider à la compréhension d'une manchette
 - L'élève pourra réfléchir à ses propres habitudes alimentaires
 - L'élève pourra prendre conscience de ses responsabilités comme membre de groupe.

- L'élève pourra se servir du contexte et des mots-clés pour extraire des informations des documents oraux et écrits
- L'élève pourra employer un dictionnaire unilingue ou thématique
- L'élève pourra utiliser la structure coopérative «graffiti»
- L'élève pourra utiliser les habiletés sociales pour réussir deux interactions orales efficaces.
- L'élève pourra décrire le rôle et l'importance des symboles pour une communication efficace.
- L'élève sera capable de reconnaître les conséquences des crimes dans l'école.

Étude de cas :

Récemment, Madame Smith a aperçu que quelques-uns de ses élèves arrêtaient de parler lorsqu'ils n'arrivaient pas à trouver un mot spécifique ou au lieu de trouver d'autres moyens d'expliquer l'idée, ils disent le mot en anglais. Jusqu'à présent, cette enseignante n'a pas pris beaucoup de temps à enseigner les stratégies qui pourraient aider les élèves à mieux communiquer. Elle leur a proposé beaucoup d'occasions de communiquer ainsi que plusieurs activités expérientielles mais elle n'a toutefois pas mis l'accent sur le processus de communication. Comment ce chapitre aborderait-il ce problème? Quelles suggestions poseriez-vous tirer de ce chapitre qui pourraient aider cette enseignante.

Chapitre 5

L'évaluation et le curriculum multidimensionnel

L'évaluation a pendant longtemps été associée aux examens et aux tests écrits en bonne et due forme; aujourd'hui toutefois, l'évaluation se présente sous un nouveau jour. Étant donné l'adoption de méthodes d'enseignement plus intégrées et interactives, l'évaluation reflète maintenant ces divers genres de principes. « En plus de constituer une composante essentielle de l'évaluation d'un programme, l'évaluation de nature systématique de l'élève est considérée comme faisant partie intégrante de la méthode d'enseignement de la langue » (Harley d'Anglejan, Shapson, 1990, p. 1). Un curriculum centré davantage sur l'élève, comme le curriculum multidimensionnel préconisé par l'Étude, tient pour principe notamment la nécessité d'activités d'apprentissage comportant des activités d'évaluation parallèles. Comme le dit Lussier (1991) : « En évaluation pédagogique, les situations d'évaluation que l'enseignant-e élabore et les tâches évaluatives auxquelles sont soumis les élèves doivent refléter en tout point les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant-e et les activités d'apprentissage vécues par les élèves en classe » (p. 2). Si les activités d'apprentissage d'une langue seconde (LS) correspondent aux lignes directrices établies dans une approche communicative/expérimentuelle de l'enseignement de la LS, comme celle qui est préconisée par l'Étude, l'évaluation deviendra également une expérience de LS authentique et pertinente.

Pourquoi faire des évaluations?

Il s'agit de l'une des plus importantes questions à poser lorsque l'on met au point des instruments d'évaluation. Les deux principaux objectifs de l'évaluation sont de nature formative et sommative. L'Étude décrit l'objectif de l'évaluation formative comme étant « la cueillette continue d'information qui informera les enseignants et les élèves au sujet du degré de succès de leurs efforts respectifs dans la salle de classe » (p.3). Selon Lussier (1991), l'évaluation formative permet à l'apprenant et à l'enseignant de déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints ou non. L'évaluation formative comporte des objectifs diagnostiques; c'est-à-dire qu'il s'agit de tests qui permettront aux élèves et aux enseignants de déterminer les points forts et les points faibles dans divers domaines du développement de la LS. « L'évaluation formative porte sur le processus d'apprentissage des élèves au fur et à mesure de leur évolution avec le temps. Elle ne prend pas pour acquis que l'apprentissage a pris sa forme finale. » (Ullmann, 1990, p.7)

Une autre forme de tests mieux connue se situerait sans doute dans la catégorie de l'évaluation sommative. « L'évaluation sommative vise à évaluer le rendement des élèves à la fin d'un

cours ou doit servir à des fins reliées aux besoins administratifs, comme l'admission, le classement, la promotion ou la sélection » (Harley, d'Anglejan, Shapson, 1990, p.3). Les éléments d'évaluation sommative reflètent l'apprentissage en tant que résultat final : l'effet cumulatif d'une série d'activités d'apprentissage. Ullmann (1990) souligne également que ce type d'épreuve exige que les élèves terminent des tâches identiques et, dans bien des cas, les résultats sont évalués en fonction d'une certaine norme. Si l'évaluation formative a constitué une priorité pendant tout le programme d'études, les résultats des tests sommatifs devraient fournir une juste image de la réussite de l'apprenant.

Qu'est-ce que nous évaluons ?

Lorsque les enseignants décident d'évaluer des élèves, ils doivent déterminer le contenu de l'élément d'évaluation, lequel se fonde habituellement sur certains objectifs que leurs élèves devraient atteindre. Selon les lignes directrices de l'étude, les objectifs d'évaluation devraient se fonder sur le même cadre de travail que les objectifs d'apprentissage : le syllabus COMMUNICATIF/EXPÉRIENTIEL, le syllabus LANGUE, le syllabus CULTURE ainsi que le syllabus FORMATION LANGUAGÈRE GÉNÉRALE. Pour que l'évaluation soit efficace et pertinente, ces quatre éléments du curriculum multidimensionnel devraient être pris en compte dans l'élaboration des instruments d'évaluation.

Evaluation de la dimension communicative/expérimentelle

La première caractéristique d'un élément d'évaluation, et la plus importante, est qu'il se retrouve dans un contexte réaliste. Ce contexte devrait être directement relié au domaine d'expérience servant de point de référence pour l'unité d'apprentissage. Selon Rehorick et Dicks (1992), « l'évaluation doit être réalisée dans le contexte d'une unité d'étude thématique plus vaste, et non pas de façon isolée » (p.2). Ces champs d'expérience ou thèmes ont été décrits en détail dans le chapitre directement relié au présent syllabus. Par exemple, le Dossier d'évaluation de la communication orale aux maritimes (DECOM) a été mis au point en appliquant cette approche thématique à l'apprentissage de la L5 en choisissant quatre champs d'expérience (voyages et excursions, alimentation, loisirs, environnement) comme fondement pour l'élaboration de l'élément d'évaluation (Rehorick et Dicks, 1992).

Le deuxième élément du présent syllabus dont il faut tenir compte en préparant des éléments d'évaluation efficaces, c'est la communication. Les éléments d'évaluation devraient également faire l'objet d'objectifs de communication et/ou être placés dans un contexte de communication. Le récent document

d'évaluation basé sur l'étude, et intitulé « L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde » (ci-après désigné sous le titre « L'évaluation formative »), compote des objectifs de communication pour chacun de ces éléments d'évaluation. En effet, chaque instrument d'évaluation des compétences linguistiques, tant à l'oral qu'à l'écrit, commence toujours par l'énoncé du contexte de communication. En voici quelques exemples :

- « Comprendre le sens d'un dialogue portant sur la nourriture » (p. 60)
- « Comprendre les informations contenues dans les menus français pour choisir judicieusement un restaurant » (p. 102)
- « Communiquer par écrit avec l'intention de faire connaître son point de vue » (p. 78)
- « Communiquer oralement avec l'intention d'obtenir ou de transmettre des renseignements sur une personne » (p. 23)

DECOM centre également ses éléments d'évaluation sur ce que les auteurs désignent comme étant une « situation de communication », dont voici quelques-exemples :

- « Un(e) élève trace, sur une carte, le trajet décrit par un autre élève pour se rendre d'un point à un autre dans un camp d'été » (écart d'informations A - 6e français de base)
- « Un(e) élève téléphone à un préposé aux informations de la gare d'autobus afin d'obtenir des renseignements sur l'horaire et le coût des voyages en autobus » (écart d'informations A - 9e français de base)

Les objectifs et les situations de communication créent des éléments d'évaluation à la fois authentiques et pertinents. Dans le module de perfectionnement professionnel de Lussier (1991) sur l'évaluation, des critères sont fournis pour analyser l'efficacité d'un élément d'évaluation donné. Plusieurs de ces critères renvoient directement à la valeur communicative du test. Des questions comme « L'accord est-il mis sur la communication? » ou « Existe-t-il une mise en situation plausible? » indiquent l'importance de cette dimension particulière de l'apprentissage linguistique. Ullmann (1990) décrit les points à retenir lorsque l'on prépare un test de communication, et elle mentionne que la première tâche devrait consister à s'assurer que l'élément comporte « un but ou une fonction de communication » (p. 5). La dimension communicative du curriculum multidimensionnel de l'étude est élaborée au chapitre 6.

Évaluation de la culture

La culture fait partie intégrante d'un curriculum multidimensionnel efficace en LS. Bien qu'à l'heure actuelle les enseignants fassent appel à des éléments culturels dans leurs activités d'apprentissage, ces éléments sont souvent exclus de l'évaluation. Si l'apprentissage de la LS peut faire l'objet d'objectifs culturels, il devrait en être de même pour l'évaluation de la LS. Le document « L'évaluation formative », basé sur les lignes directrices de l'Étude, tient explicitement compte des objectifs culturels dans bon nombre de ses instruments d'évaluation. Voici des exemples de ce genre d'objectifs :

- « Employer la forme *tu/nous* appropriée à la situation » (p. 32)
- « Respecter les conventions d'une lettre d'opinion » (p. 78)
- « Comprendre et apprécier certains aspects des cultures de la francophonie » (p. 102)

D'autres unités multidimensionnelles tiennent également compte, de façon directe ou indirecte, de la dimension culturelle dans l'élaboration des éléments d'évaluation. Par exemple, dans l'unité intitulée « La planification d'un voyage », publiée par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Ecosse, des objectifs comme « L'élève pourra reconnaître la variété de distractions à Paris» et « l'élève reconnaître l'importance culturelle et historique de certains sites» font partie de la description des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Les objectifs culturels ne font pas toujours partie de l'activité d'apprentissage et c'est pourquoi ils ne devraient pas toujours être inclus dans l'élément d'évaluation. Il est important toutefois de reconnaître l'importance de la culture dans un curriculum de LS et d'inclure des objectifs de nature culturelle, le cas échéant. Le chapitre sur la culture décrit de façon plus détaillée cette dimension particulière de l'apprentissage en LS.

Évaluation de la formation langagière générale

L'un des principaux éléments du syllabus de la formation langagière générale (FLG) a trait aux stratégies d'apprentissage. Si les stratégies ont été prises en compte dans le curriculum de la LS, elles peuvent être directement évaluées dans le contexte de l'évaluation. Le document « L'évaluation formative » accorde beaucoup d'importance à l'évaluation des objectifs axés sur la stratégie. En voici quelques exemples :

- « Utiliser des stratégies pour faciliter la communication à deux, par exemple : écouter attentivement les questions et les réponses » (p. 23)
- « Utiliser des stratégies qui facilitent l'apprentissage, telles que : observer les procédures de discussion établies » (p. 42)
- « Utiliser des stratégies qui facilitent la compréhension, telles que : répéter les mots clés, écouter sélectivement » (p. 60)

DECOM reconnaît également la nécessité d'évaluer les stratégies et considère cet élément comme faisant partie de l'analyse diagnostique de chaque élément (voir page 89). L'enseignement de stratégies d'apprentissage devrait faire partie de tout curriculum multidimensionnel complet de LS. Il s'agit d'activités qui permettent aux élèves d'acquérir des méthodes efficaces pour l'apprentissage de la parole, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture. Si l'évaluation doit être parallèle à l'apprentissage, il faut également que les objectifs axés sur les stratégies fassent partie des éléments d'évaluation. Un autre élément essentiel du syllabus FLG du curriculum multidimensionnel est la réflexion sur son propre apprentissage. Afin d'évaluer cette dimension d'une façon exhaustive, les élèves doivent avoir l'occasion de procéder à une rétroaction sur leur apprentissage. Les questionnaires d'auto-évaluation sont le moyen idéal pour composer avec le syllabus FLG dans le contexte de l'évaluation. En effet, ce genre d'évaluation reflète permet aux élèves d'évaluer leur propre rendement en fonction des divers objectifs de l'unité et de s'exprimer sur l'unité dans son ensemble.

L'Etude mentionne la nécessité de ce que l'on désigne comme étant les « techniques d'auto-évaluation » (p. 15). Les auteurs considèrent ce genre d'évaluation comme un moyen permettant d'augmenter l'intérêt et la confiance des élèves, de même que comme un moyen permettant d'évaluer les attitudes et de comprendre les cultures francophones (Harley, d'Anglejan, Shapsun, 1990). Le document de l'Etude décrit donc l'autoréflexion, le journal personnel et le cahier de réflexion comme des moyens efficaces d'évaluer cet aspect de l'apprentissage de

la LS. Lassier (1991) de dire également, au sujet de la valeur de l'auto-évaluation : «La démarche communicative/expérimentelle place l'apprenant-e au cœur même de la démarche pédagogique. On parle davantage maintenant de «démarche d'apprentissage» et les programmes d'études sont définis en termes «d'objectifs d'apprentissage» et non plus simplement en termes de contenu d'enseignement. L'auto-évaluation peut donc être très utile.» (p. 40)

L'auto-évaluation peut se présenter sous diverses formes, et bien des trousseaux d'évaluation et unités multidimensionnelles comportent ce genre d'outil d'évaluation. Le «questionnaire d'auto-évaluation de l'élève» de DECOM n'est qu'un exemple de ce genre d'outil.

Questionnaire d'auto-évaluation de l'élève

Partie 1 – Tâches d'écriture

Ai-je communiqué tous les messages et les idées que comportait cette activité? OUI NON

Si non, quels messages ou idées n'ai-je pas pu transmettre?

Quels messages ou idées ont été les plus faciles à exprimer?

En communiquant ces messages et idées, ai-je pu utiliser un langage adapté à la situation précise (par exemple, ai-je pu utiliser *tu* et *nous* correctement; ai-je utilisé des expressions qui ne convenaient pas au moment où au lieu)? OUI NON

Partie 2 – Forme correcte et dominance d'une langue

Ai-je pu utiliser le vocabulaire nécessaire afin de participer à cette activité? OUI NON

Si non, quels mots ou expressions aurais-je dû connaître que je n'ai pas réussi à trouver?

Si je n'ai pas pu trouver certains mots et expressions, comment ai-je contourné le problème (par exemple, est-ce que j'ai utilisé des gestes, des mots ou des expressions en anglais, ai-je bien essayé de décrire l'objet ou l'événement, ou ai-je simplement essayé d'éviter le sujet?)

Ai-je pu dire ce que je voulais dire correctement (sans commettre d'erreurs grammaticales)?

OUI NON

Si oui, voici certains exemples d'expressions correctes que j'ai utilisées...

Si j'ai utilisé de mauvaises expressions, voici certains exemples des erreurs de langue que j'ai commises...

Ma prononciation de certains mots ou groupes de mots a-t-elle posé des problèmes pour la communication des messages? OUI NON

Si oui, voici certains exemples des mots ou des groupes de mots que j'ai trouvé difficiles à prononcer

En général, j'estime que mon rendement pour cette activité était:

très bon pas mauvais acceptable

L'auto-évaluation peut être seulement de nature générale et exiger des apprenants qu'ils considèrent les objectifs d'apprentissage de la LS uniquement de façon générale ou qu'ils s'arrêtent à une activité d'apprentissage bien spécifique. La forme peut donc varier en conséquence, en fonction de l'âge de l'apprenant auquel elle s'adresse. Harley, d'Anglejan et Shapson (1990) donnent des exemples de ce genre d'auto-évaluation générale et fournissent des suggestions concernant la façon dont l'enseignant peut concevoir ce genre d'évaluation pour les jeunes apprenants.

PAS DU TOUT	UN PEU	ASSEZ BIEN	TRES BIEN			
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

je parle français
je comprends le français
je lis le français
j'écris le français

1	2	3

Lassiter (1991) donne un exemple de tableau d'auto-réflexion portant sur un objectif d'apprentissage spécifique :

Grille d'auto-évaluation

Mon habileté à «savoir se présenter en français»

1. Je comprends les questions qu'on me pose quand à...

- mon nom OUI NON
- mon adresse OUI NON
- mon âge OUI NON
- mon âge OUI NON
- mes goûts personnels OUI NON

2. Je peux donner...

- mon nom OUI NON
- mon adresse OUI NON
- mon âge OUI NON
- mes goûts personnels OUI NON

3. J'ai de la difficulté à comprendre

- si on me parle un peu vite OUI NON
- sinon je comprends OUI NON

4. J'ai encoee de la difficulté à:

La réflexion est une composante essentielle de la formation langagière globale, et les activités d'évaluation devraient en tenir compte. Une description plus détaillée des activités et des objectifs reliés au syllabus FORMATION LANGAGIERE GENERALE est fournie au chapitre 4.

Évaluation de la langue

Dans l'approche traditionnelle de l'enseignement et de l'évaluation de la LS, la langue était la seule dimension considérée. Dans le curriculum multidimensionnel, par contre, la langue n'est que l'un des éléments dont un enseignant doit tenir compte dans le contexte de l'évaluation. Dans l'évaluation des objectifs de la langue, que ce soit sous forme écrite ou orale, les enseignants doivent tenir compte des objectifs spécifiques de la langue pour une activité ou une unité donnée, et non pas de l'exactitude de la langue de façon générale. Dans un module de perfectionnement professionnel intitulé « Évaluation », l'auteur souligne la nécessité de la congruence entre les situations d'évaluation et les objectifs d'apprentissage. Lassier (1990) mentionne également qu'à une période d'évaluation donnée, l'enseignant doit formuler des choix quant à ce qu'il faut évaluer. Il serait en effet très difficile et frustrant pour l'enseignant et l'élève d'évaluer toutes les facettes de la langue dans un seul et même test.

Essentiellement, le syllabus LANGUE et l'évaluation elle-même peuvent se diviser en deux parties essentielles : l'aspect mécanique de la langue (grammaire, vocabulaire et autres) et les fonctions de la langue. Ces fonctions ou tâches désignent ce que l'on fait avec la langue (p. ex., demander sa route, donner des conseils, formuler une opinion, saluer). DECOM, une trousse d'évaluation basée sur l'approche multidimensionnelle de l'apprentissage de la LS, consacre la première partie de son évaluation à ces tâches langagières, comme le démontre l'exemple suivant :

Situation de communication : Une élève (une déléguée d'un camp d'été) pose des questions à une autre élève en utilisant un formulaire d'inscription à un camp d'été.

Tâches langagières :

- s'identifier
- indiquer sa participation à un événement
- donner des informations d'ordre numérique
- donner des informations relatives aux goûts, aux préférences.

(Formulaire A - ée français de base, DECOM)

Chacune de ces tâches langagières est alors évaluée au moyen d'une échelle de A à C en fonction de l'atteinte des objectifs. Les fonctions langagières font partie intégrante du syllabus LANGUE et sont décrites de façon plus détaillée dans le chapitre sur la langue.

Les mécanismes de la LS doivent être pris en considération dans la mise au point d'éléments d'évaluation efficaces de la LS. Dans

L'apprentissage d'une LS, il faut également préparer des éléments de vocabulaire, des points de grammaire spécifiques, de même que des éléments phonétiques et purement linguistiques. «L'évaluation formative» utilise des éléments langagiers plus spécifiques dans ses objectifs. Par exemple :

- « Comprendre et utiliser des éléments linguistiques tels que : les mots interrogatifs (qui, quand, où, etc.); des questions utilisant l'enversion. » (p. 23)
- « Utiliser un vocabulaire et des structures appropriées; faire l'accord de l'article, faire l'accord de l'adjectif, faire l'accord du verbe. » (p. 90)
- Dans une approche communicative/expérientielle de l'enseignement en LS, c'est d'abord le message qui importe, puis l'exactitude grammaticale. Ceci ne veut pas dire qu'il faut négliger l'aspect grammatical, comme certains l'ont laissé entendre; il faut plutôt que la grammaire ne devienne pas la «raison d'être» du curriculum de la LS. Tous les éléments d'évaluation à la fois valides et fiables rendent compte de l'importance d'acquérir la maîtrise et la précision de la langue, mais l'élément essentiel reste la communication du message.

Comment évaluer?

Les méthodes d'évaluation sont aussi variées que les contextes dans lesquels a lieu l'évaluation. Les auteurs du syllabus de l'École sur l'évaluation ont formulé plusieurs suggestions quant aux façons d'évaluer la LS, que les questions soient de nature fermée ou ouverte. Dans les tests de questions fermées, ils mentionnent des formes d'évaluation comme les choix multiples, les réponses oui ou non et les correspondances, et ils précisent que, bien qu'il s'agisse de formes d'évaluation traditionnelles, on peut les utiliser dans un contexte expérimentel. Les exemples qui suivent montrent comment ceci est possible :

Quelques exemples de tests de nature fermée basé sur l'unité expérimentuelle.

Choix multiples

Les sommets de la Francophonie réunissent :

- des professeurs de français
- les chefs d'État de l'Angleterre et de la France
- des pays ayant en commun l'usage du français.

suite à la page 85

Choix multiples (suite)

Les gagnants du concours "Le jeu de la Francophonie" seront notifiés.

a) au printemps 2002 b) au début de l'année scolaire c) pendant les vacances d'été.

Vrai ou Faux

Selon les règles du concours "Le jeu de la Francophonie",

- 1) la date limite d'inscription est le _____
15 mai 2000
- 2) chaque classe ne peut soumettre _____
qu'un jeu
- 3) tous et toutes les élèves de l'école _____
sont invités à s'inscrire _____

Les correspondances

- | | |
|---------------------|--|
| A | B |
| a) francophone | a) seul |
| b) publicité | b) permission |
| c) autorisation | c) s'exprime en français |
| d) individuellement | d) aviser |
| e) notifier | e) activité visant à faire connaître
un service ou un produit |

Test de compréhension écrite

1. Lis l'article suivant de *La Presse*, puis réponds aux questions.

Montréalais saisi avec de la cocaïne à Toronto

Presse Canadienne

TORONTO

■ Un bijoutier de Montréal a été arrêté à l'aéroport Pearson de Toronto, vendredi, avec 16 kilogrammes de cocaïne dissimulés dans les caisses de deux planches à voile.

Jeanne.

Yves Géroux, 38 ans, a été accusé d'avoir tenté d'importer illégalement au Canada de la cocaïne d'une valeur de 3,8 millions \$.

Le douanier Duncan Smith a fait savoir que la drogue a été trouvée grâce à un examen aux rayons X des deux planches.

Géroux revenait d'un voyage à Rio de Janeiro.

Le titre

Le titre indique des informations concernant:

- a) un voyage
- b) un party de cocaïne
- c) une arrestation à Toronto

Les détails

1. Le nom de l'accusé:
 - a) Pearson
 - b) Smith
 - c) Géroux
- Son domicile:
 - a) Toronto
 - b) Montréal
 - c) Rio de Janeiro
- Son emploi:
 - a) douanier
 - b) pilote
 - c) bijoutier

Les détails (suite)

2. Où a-t-il caché la cocaïne?
 - a) à l'aéroport
 - b) dans des rayons X
 - c) dans des planches à voile
 3. Pourquoi avait-il de la cocaïne avec lui?
 - a) pour son usage personnel
 - b) pour faire un voyage à Rio de Janeiro
 - c) pour distribution illégale
 4. D'où venait la cocaïne? probablement...
 - a) de Toronto
 - b) de Montréal
 - c) du Brésil
 5. Quand a-t-on arrêté le suspect? _____
 6. Qui a découvert la cocaïne? _____
 7. Combien d'argent la cocaïne allait-elle rapporter? _____
 8. Comment la cocaïne a-t-elle été découverte? _____
- Le syllabus d'évaluation de l'*Etude* décrit également les formes de questions de nature ouverte qui peuvent être utilisées dans une approche multidimensionnelle. Dans la discussion de ce genre de tests, les auteurs mentionnent : « Bien que ces formes de questions soient avantageuses du point de vue de l'authenticité - soit un éventail de questions qui se présentent de façon naturelle dans le discours quotidien et permettent d'obtenir une quantité d'informations limitées, la correction exige beaucoup plus de temps et de travail de la part de l'enseignant ou de tout autre administrateur de tests. Néanmoins, ces questions jouent un rôle essentiel dans l'évaluation de la production et des aspects expérimentés de l'apprentissage de la langue » (p. 8). Les auteurs fournissent des exemples de contextes possibles pour l'évaluation, comme la rédaction de compositions, de textes d'opinion ou de réponses à des questions de jugement, des dialogues oraux, des narrations, des descriptions, des jeux de rôles ainsi que des activités consistant à remplir des blancs dans un texte. Tant DECOM que « L'évaluation formative » offrent des éléments d'évaluation de ce genre et englobent les nombreux exemples susmentionnés, de même que plusieurs autres. L'élément suivant de DECOM illustre une technique de questions de forme ouverte que les auteurs appellent « dessins pour parler ».

Dessins pour parler – 6^e Français de base

Thème: Loisirs

Matiériel de l'enseignant

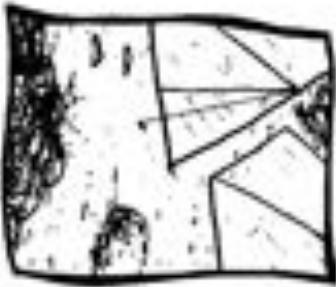
Situation de communication:

Décrire des personnes, des objets, des lieux, et raconter une suite d'événements.

Énoncés prévus:

1. Ils partent de l'école en autobus.
2. Ils font du camping.
3. Ils font du canot.
4. Ils ont fini de faire du canot.
5. Ils préparent un repas.
6. Ils chantent autour du feu de camp.
7. Ils dorment sous la tente

Feuille de l'élève



Tâches langagières:

1. décrire des objets, des personnes
2. décrire diverses activités
3. raconter une série d'événements

La trousse DECOM utilise en effet sept techniques dans son approche de l'évaluation orale : formules, questionnaires, discussions, jeux de rôles, narrations, scénariques et remplissage de blancs dans un texte. La trousse de « L'évaluation formative » présente également une grande diversité de formes ouvertes pour l'évaluation des quatre compétences linguistiques. Les activités de rédaction suggèrent des contextes comme des lettres, des articles, des annonces, des menus, des articles de magazine et des dépliants touristiques, tandis que les éléments d'évaluation orale suggèrent des formes comme les exposés oraux, les messages téléphoniques, les jeux de rôles, les programmes de radio et télévision ainsi que d'autres sortes de textes lus oralement. Voici un exemple d'éléments d'évaluation ouverte pour la compréhension écrite.

Écrire une lettre d'opinion

Résultats d'apprentissage visés	Démarches d'évaluation
Communication	
Communiquer par écrit avec l'intention de faire connaître son point de vue	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cette tâche en production écrite fait suite à la tâche en compréhension écrite 02. Elle se réalise à l'aide de la grille d'accouplement.
Langue	
Utiliser à l'écrit le vocabulaire et les structures de phrases appropriés	
Utiliser des mots d'agencement	
Utiliser les bons temps des verbes	
Regrouper les informations en paragraphes	
Culture	
Respecter les conventions d'une lettre d'opinion	
Stratégies	
Utiliser des stratégies qui facilitent la communication telles que:	
■ prendre le risque de créer un message original	
Utiliser des stratégies qui faciliteront l'apprentissage telles que:	
■ employer des ouvrages de référence	
■ observer les procédures rédactionnelles	
Tâches proposées	
Individuellement, les élèves écrivent une lettre d'opinion au rédacteur du journal de l'école afin de faire connaître leurs opinions sur un sujet controversé et de proposer une solution au problème	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le retour réflexif permet à l'élève de déterminer ses points forts et un aspect à améliorer.

Parmi les autres formes de tests dont il est question dans le document de l'École, on peut mentionner les tests «cloze», qui sont décrits comme un «type intégratif généralement utilisé pour mesurer les compétences langagières globales» (Harley et al., 1990, p. 10). Ce genre particulier de test porte principalement sur une dimension de la langue, soit la connaissance linguistique, et exige des élèves qu'ils remplissent les blancs avec le mot approprié. Parmi les variantes du test «cloze», on peut mentionner un genre de test dans lequel seulement des parties du mot sont supprimées, de même que la dictée «cloze», qui exige des apprenants qu'ils remplissent les blancs en écoutant un texte lu orallement.

La technique utilisée pour l'évaluation n'est qu'un des aspects du «comment» de l'évaluation. Les apprenants et l'enseignant ont également besoin d'un mécanisme pour se rendre compte des résultats d'un élément d'évaluation donné. DECOM utilise le schéma suivant comme base pour tous ses éléments d'évaluation :

Feuille d'évaluation			
Elève: _____	DATE: _____		
I. La communication du message			
A = Message communiqué de façon efficace et appropriée.			
B = Message communiqué mais l'efficacité et/ou la justesse doivent être améliorées.			
C = Message pas communiqué efficacement.			
Tâches langagières: A B C			
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
II. Analyse diagnostique			
Articulation; prononciation; intonation; débit			
Facilité: vocabulaire (précision et variété); stratégies communicatives			
Grammaire: précision grammaticale; cohésion du discours			
III. Évaluation globale			
(Voir description des Niveaux) A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/>			

La trousse de « L'évaluation formative » utilise diverses grilles et divers tableaux pour évaluer la grande diversité d'éléments d'évaluation qui entrent dans ce groupe particulier. Parmi ces schémas d'évaluation, on peut mentionner les grilles d'observation, les feuilles de commentaires anecdotiques, les listes de vérification, les questionnaires d'auto-évaluation, les grilles d'évaluation et les formules d'évaluation par les pairs. L'exemple suivant illustre une méthode permettant d'évaluer un élément d'évaluation de la compréhension écrite :

Grille d'appreciation (pour l'enseignant)

Activité: lecture de menus

Nom: _____

Date: _____

La compréhension est:

Excellente

Le groupe a réussi à suggérer de 7 à 8 plats convenables au groupe selon la mise en situation.

Le groupe a réussi à rédiger de 7 à 8 raisons pour justifier le choix des plats.

Le groupe a réussi à recommander le meilleur restaurant (le Viet Hong).

Le groupe a donné une raison acceptable pour la recommandation.

Acceptable

Le groupe a réussi à suggérer de 4 à 6 plats convenables au groupe selon la mise en situation.

Le groupe a réussi à rédiger de 4 à 6 raisons pour justifier le choix des plats.

Le groupe a corépondant, réussi à recommander le meilleur restaurant (le Viet Hong).

Inadmissible

Le groupe a réussi à suggérer de 0 à 3 plats convenables au groupe selon la mise en situation.

Le groupe a réussi à rédiger de 0 à 3 raisons pour justifier le choix des plats.

Tout comme l'auto-évaluation, les évaluations collectives et par les pairs peuvent représenter un outil utile pour donner une vue globale des progrès des apprenants dans l'apprentissage de la LS. Harley d'Anglejan et Shapson (1980) mentionnent la valeur potentielle de la révision et de la correction par les pairs. Bien des unités multidimensionnelles prévoisent l'évaluation par les pairs de façon continue. Par exemple, une unité intitulée «les médias», préparée en Nouvelle-Ecosse, a recours à l'évaluation de groupe, une technique qui devrait faire partie intégrante de toute évaluation globale.

Succès au débat

Personnellement					
	jamais	peu	à l'occasion	souvent	toujours
1. J'ai contribué à la préparation.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2. J'ai participé au débat.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3. J'ai souligné des points forts pour mon équipe.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4. J'ai bien écouté et compris.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. Je me suis exprimé en français.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Du groupe

	jamais	peu	à l'occasion	souvent	toujours
1. On s'est bien préparé.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2. Nos idées étaient originées et logiques.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3. On a bien écouté et répondu aux idées de l'autre groupe.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4. On a posé des questions pertinentes à l'autre groupe.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. Nous sommes à bien échancré notre opinion.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

La trousse de «L'évaluation formative» tient également compte de la valeur de l'évaluation par les pairs, car on y fournit une «grille d'appréciation par un pair» comme celle-ci pour l'évaluation de la production orale :

**Grille d'appréciation par un pair
(pour l'élève)**

Activité: exposé oral

Note: _____ Date: _____

La communication

Le sujet de l'exposé est clair.

Les idées/les informations sont bien communiquées.

L'exposé est donné en français.

Les stratégies

Les aides audiovisuelles sont de qualité.

Les élèves parlent pour être entendus.

J'ai appris _____

J'ai aimé _____

J'ai aimé _____

Je suggère _____

Ta signature: _____

Afin d'obtenir une évaluation précise et représentative des progrès d'un apprenant donné dans une salle de classe de LS, il peut être utile de choisir et de compiler des éléments d'évaluation d'une façon concrète. Les portfolios peuvent constituer un outil très utile pour l'évaluation globale d'une unité multidimensionnelle. Le fait de suivre les progrès à travers toute l'unité en se fondant sur divers éléments d'évaluation permet d'obtenir une vue d'ensemble précise de l'apprentissage qui a eu lieu. Les portfolios peuvent combiner les évaluations de diverses dimensions de l'apprentissage de la LS. « La clé de l'élaboration d'un portfolio utile est de choisir des évaluations offrant un échantillonnage vaste et représentatif du rendement sur une période donnée » (Rehoelck et Dicks, 1995).

Les portfolios semblent particulièrement appropriés dans le contexte d'un curriculum multidimensionnel, car ils peuvent être utilisés pour documenter les diverses composantes d'un tel programme. Ces composantes englobent non seulement diverses compétences langagières (production orale, composition écrite...) mais également une diversité de contextes d'utilisation de la langue. Comme le syllabus communicatif/experientiel insiste sur l'importance de la langue en situation réelle, il en est de même du portfolio évaluatif qui l'accompagne.

La technique du portfolio insiste également sur l'importance d'une réflexion utile sur l'apprentissage. En effet, la réflexion est un autre élément clé des lignes directrices de l'Étude pour l'élaboration d'un curriculum. Une véritable approche multidimensionnelle devrait effectivement permettre la réflexion sur l'apprentissage. Les portfolios prévoient donc une consultation élève-enseignant dans laquelle les élèves sont invités à réagir à leur propre apprentissage, une pratique qui est encouragée par les concepteurs de l'Étude.

Réflexions et discussions

1. Lorsque vous aurez atteint ce point, vous aurez lu mon chapitre sur l'évaluation mais également les chapitres relatifs aux quatre syllabus de l'Etude. Vous devriez par conséquent être en mesure de reconnaître les objectifs suivants, lesquels sont tirés des éléments d'évaluation eux-mêmes, et d'indiquer s'ils sont reliés à la communication, à la langue, à la formation langagière générale ou à la culture :

- « Reconnaître le lexique d'un sommaire »;
 - « Utiliser la forme négative (je ne sais pas) »;
 - « Utiliser des stratégies de communication telles que : avoir un volume de voix approprié »;
 - « Comprendre les informations relatives à un animal »;
 - « Communiquer par écrit avec l'intention de faire connaître son point de vue »;
 - « Respecter les conventions d'une lettre d'opinion »;
 - « S'exprimer avec un vocabulaire précis pour décrire un objet »;
 - « Réfléchir sur son appentissage »;
 - « Se rendre compte qu'il y a une grande diversité d'options vis-à-vis les carrières ».
- En utilisant le schéma DECOM à la page 89, préparez une activité de jeu de rôles en fonction d'un champ d'expérience particulier (p. ex., voyages et excursions).
- En vous inspirant de l'auto-évaluation aux pages 81 et 82, préparez des adaptations qui soient plus convenables à un jeune apprenant (par exemple, 2e ou 3e année).
- Choisissez un élément d'évaluation à partir d'une unité multidimensionnelle préexistante et utilisez les questions suivantes du module de perfectionnement professionnel sur l'évaluation pour analyser son efficacité:
1. Congruence avec les objectifs d'apprentissage évalués
La situation d'évaluation reflète-t-elle bien l'objectif d'apprentissage ?
L'accent est-il mis sur la communication ?
Les éléments d'apprentissage sont-ils définis par rapport aux messages à produire ou à comprendre ?
 2. Coéquivalence avec la méthodologie du communiqué / expériences

Une mise en situation plausible?

Une tâche appropriée à l'apprenant-e?

Une technique d'évaluation appropriée?

Un type d'item approprié?

3. Intégralité de l'évaluation

Une mise en situation?

Une tâche à réaliser?

Une consigne?

Un barème de correction? Un seuil de réussite?

(Lussier, 1990)

S'il y a des domaines qui ne sont pas pris en considération, déterminer des façons de modifier l'élément en fonction des critères donnés.

Étude de cas :

Mme LeBlanc est en train de préparer une unité multidimensionnelle mettant l'accent sur des activités récréatives. Les activités d'apprentissage prévues comportent des éléments comme :

- des groupes de discussion où les élèves discutent le pour et le contre de certaines activités;
- des jeux de rôles exigeant que les élèves téléphonent à un centre de loisirs afin de s'informer sur la possibilité de s'inscrire à certaines activités;
- la recherche de centres de culture physique pour s'informer au sujet de détails concernant les installations;
- une ou des affiches présentant les diverses facettes de leurs activités de loisirs préférées;
- une entrevue avec une personne ayant un passe-temps intéressant.

L'enseignante avait songé à donner un test à la fin de l'unité afin de s'assurer que les élèves ont acquis le vocabulaire et les structures reliées à cette unité particulière, de même qu'en incorporant une question à développement permettant aux élèves de décrire leur seconde activité de loisirs préférée (c.-à-d., une autre activité que celle figurant sur la ou les affiches). Vous êtes un collègue de Mme LeBlanc et on vous demande d'examiner son plan en vue de lui donner des conseils. Tout en jugeant les activités d'apprentissage excellentes, vous ne croirez pas que l'évaluation correspond à l'apprentissage. Suggérez des moyens d'améliorer l'évaluation de cette unité.

Chapitre 6

L'approche communicative/ expérientielle

expérimentuelle,
non analytique,
participative.

Qu'est-ce que la communication et en quoi consiste l'utilisation d'une approche communicative dans l'enseignement d'une langue seconde? Les auteurs de l'Ecole avaient l'impression que le terme «communicative» était surutilisé et ils voulaient mettre au point une approche qui serait

Ils l'ont par conséquent nommée l'approche communicative/expérimentuelle (C/E), reflétant ainsi le désir d'offrir aux apprenants une chance de participer à des situations de communication authentiques.

Bien qu'assez nouveau dans le domaine de l'éducation d'une langue seconde, le concept de l'apprentissage expérimentel a fait partie intégrante de l'éducation en général pendant des décennies. Rogers (1969), l'un de ses promoteurs les plus déterminés, décrit cette méthode de la façon suivante :

...laissez-moi définir plus précisément les éléments qui entrent dans ce genre d'apprentissage significatif ou expérimentiel. Il s'agit d'un engagement personnel de qualité : la personne doit entièrement engager ses sentiments et ses facultés cognitives dans l'activité d'apprentissage. Il s'agit d'une activité auto-déterminée. Même lorsque l'imposition ou la stimulation viennent de l'extérieur, le sens de la découverte, de l'effort, de la réflexion et de la compréhension viennent de l'intérieur. L'apprenant se laisse totalement imprégner par l'expérience, et ceci repose sur son comportement, sur ses attitudes et peut-être même sur sa personnalité. Et c'est l'apprenant lui-même qui effectue l'évaluation, car il sait si l'apprentissage répond à ses besoins, s'il lui permet d'atteindre ses objectifs ou s'il éclairer les zones obscures de son ignorance. Le focus de l'évaluation, pourrions-nous dire, se retrouve définitivement chez l'apprenant. Son essence est le sens. Lorsque un tel apprentissage a lieu, l'élément de sens pour l'apprenant fait partie intégrante de l'ensemble de l'expérience. (P.5)

Cette description offre un profil fidèle, bien qu'incomplet, des activités d'apprentissage qui comportent un enseignement communiqué/expérimentiel.

Il faut également faire attention de ne pas mélanger les activités de C/E avec celles qui sont proposées par les promoteurs de l'apprentissage expérimentel. Dans la classe de langue seconde, l'enseignant cherche à créer un environnement où la langue

seconde n'est pas seulement un moyen de communication, mais une condition préalable à l'apprentissage. Dans un tel milieu, toutes les activités d'apprentissage doivent être structurées autour de tâches de communication. Toute l'importance est accordée aux expériences communicatives plutôt qu'aux expériences plus générales.

L'individu et l'environnement

- Interaction

Dans le contexte de l'apprentissage C/E, l'individu est perçu comme un système ouvert en interaction constante avec l'environnement. Cette interaction constante entre l'individu et l'environnement mène à l'expérience. Mais lorsque l'interaction porte sur la langue, ceci mène également à une expérience communicative qui permet l'acquisition de cette dernière. De plus, étant donné que l'individu participe à des interactions qui ne sont ni prévisibles ni prédéterminées, il s'engage automatiquement dans un processus de solution de problèmes créatif.

L'environnement est le contexte où le milieu dans lequel l'individu se trouve. Si cet environnement mène à une expérience communicative, c'est parce qu'il offre à l'individu la chance d'être en contact direct ou indirect avec d'autres individus dans diverses situations communicatives. Ainsi, un environnement qui offre un contact avec diverses personnes dans différentes situations de communication est essentiel à l'acquisition de la langue.

Toutes les interactions que devrait normalement expérimenter l'individu dans son environnement sont reliées soit à la survie personnelle (expériences primaires ou animales) ou à la vie en société (expériences sociales). Chaque interaction faisant appel à la langue offre des possibilités d'enrichissement de l'expérience générale et communicative de l'individu.

Acquisition d'expérience

dans la salle de classe

L'expérience comprend trois composantes : la connaissance, les comportements et les attitudes. La connaissance est reliée à un certain nombre de sphères comme la connaissance de soi, la connaissance de son environnement et la connaissance de la façon d'interagir avec l'environnement. La connaissance que l'on acquiert dans le cadre d'une expérience communicative peut, par exemple, avoir trait à la façon dont on doit accueillir un étranger (c.-à-d. quelles formules linguistiques utiliser?). Une fois acquise, cette connaissance influe sur la façon de s'exprimer dans des situations semblables dans l'avenir.

Les comportements, pour leur part, ont trait aux habitudes d'acceptation ou de refus des règles dans une société donnée. Une personne pourrait, sur le plan de la langue, manifester l'acceptation ou le refus d'une règle (par exemple un participant en colère lors d'une conférence pourrait rejeter les règles de comportement appropriées et interrompre un conférencier principal qui adresse la parole à l'assemblée présente).

Les attitudes ont un impact considérable sur le comportement. Une personne affiche une certaine attitude à l'égard des événements de sa vie, attitude qui se reflète par la suite dans ses diverses habitudes de comportement. Cette attitude se reflète également dans l'expression verbale qui accompagne ce comportement (p. ex. choix de mots, ton de voix).

L'individu, en tant que système ouvert en interaction avec son environnement, est maintenant l'apprenant qui interagit avec les diverses composantes dans le milieu de la salle de classe. Le contact entre l'apprenant et cet environnement entraîne de nouvelles expériences qui, à leur tour, enrichissent l'expérience globale et communicative de l'apprenant.

Le succès de ce genre d'activité dépend d'un certain nombre de processus :

- La compréhension,*
- La production,*
- La négociation.*

Compréhension

La compréhension est l'ensemble du processus qui entre dans l'évaluation de l'apport verbal et écrit de l'environnement, lequel peut prendre la forme d'opinions, de faits, de raisonnements, de demandes ou autres. Quel que soit le cas, le participant examine cet apport en fonction de ses besoins et de ses désirs du moment.

Etant donné que l'individu espère extraire des informations utiles d'un message oral ou écrit donné, il se servira de son besoin ou de son désir comme instrument de mesure pour déterminer si un message donné lui sera oui non de quelque utilité. Si oui, l'individu cherchera également à trouver des informations susceptibles de contribuer à la satisfaction de son besoin ou de son désir. Ce processus complexe fait appel à un grand nombre de compétences qui peuvent se développer grâce à l'exposition dirigée à divers messages qui se présentent de façon orale ou écrite.

Production

La production de messages de façon orale et écrite est le résultat des tentatives d'un individu pour agir sur un environnement donné sans, du moins dans l'immédiat, que ce dernier puisse influer sur lui. Une jeune fille qui veut participer à un échange avec des élèves d'une autre école peut préparer un enregistrement où elle se présente elle-même. Étant donné qu'elle est intéressée à trouver un partenaire compatible, elle se décrit de façon à attirer l'attention de quelqu'un ayant les mêmes intérêts et une personnalité semblable.

Les caractéristiques distinctives de la relation entre la personne et son environnement sont :

- le producteur du message conserve exclusivement le pouvoir du discours, et ce, pendant tout le processus de production du message;
- le producteur du message essaie d'agir sur l'environnement afin de satisfaire un besoin ou un désir;
- le producteur du message essaie de prévoir et d'orienter la réaction vraisemblable du récepteur afin d'atteindre ses objectifs;
- le récepteur du message est incapable d'entrer dans le processus parce que ce dernier est inaccessible ou que son intervention n'est tout simplement pas prévue (p. ex. une personne qui écoute une voix dans un système de sonorisation).

Négociation

La négociation est le produit d'une interaction verbale entre l'apprenant et son environnement, et elle comprend toujours, de façon complémentaire, les processus de compréhension et de production. Prakash (1987) définit la négociation comme « une séquence d'échanges reliant un point à un autre d'une ligne donnée de pensée qui peut être rajustée à chacune des étapes de sa manifestation » (p. 23). Un tel rajustement peut survenir en présence d'un fait, d'une opinion, d'un argument, d'un appel à l'action ou autre. La négociation devient nécessaire lorsque les deux participants ne sont pas sur la même longueur d'onde et que les conditions qui suivent s'appliquent :

- les participants sont en présence l'un de l'autre;
- une influence mutuelle est jugée possible;
- au moins un des participants maintient un point de vue divergent;
- au moins un des participants espère exercer une influence ou accepter d'être influencé;

L'un ou l'autre des participants peut mettre fin au processus de négociation.

Pour que les processus de compréhension, de production et de négociation aient l'impact escompté sur l'acquisition de la langue dans une salle de classe, il faut certaines conditions.

* Les théoriciens et les praticiens sont d'accord que le cadre naturel dans lequel la langue seconde est utilisée offre les meilleures conditions possibles d'apprentissage de la langue seconde. » (Siern, non publié) Ainsi, la classe de langue seconde doit servir de reflet aussi fidèle que possible du milieu naturel.

Section Siern (non publié), les caractéristiques critiques de la communication dans l'apprentissage d'une langue naturelle sont :

- le contact avec une diversité de locuteurs de la langue cible,
- l'accès à divers cadres et à diverses situations dans la langue cible,
- la possibilité de l'utilisation de la langue de façon authentique en insistant sur le sens plutôt que sur le code,
- la possibilité d'un engagement personnel et un certain degré d'engagement.

Inutile de dire qu'il est difficile de reproduire ces caractéristiques dans la salle de classe. Néanmoins, il est possible, grâce à certaines activités, de permettre un certain degré d'adaptation. Chaque activité devrait comporter des caractéristiques associées à l'apprentissage expérientiel : chacune devrait présenter une certaine qualité d'engagement personnel, devrait être autodéterminée, devrait être intense, devrait être évaluée par l'apprenant et devrait mettre l'accent sur le sens. (Rogers, 1969)

Dans la salle de classe : approches analytiques et non analytiques

Maintenant que nous avons considéré l'individu, l'environnement et l'interaction entre les deux du point de vue de l'apprentissage linguistique dans la salle de classe, il convient d'examiner les aspects analytiques et non analytiques de l'apprentissage communicatif/expérientiel. L'enseignement communicatif/expérientiel exige un processus d'enseignement/apprentissage qui fonctionne à deux niveaux distincts, laissant ainsi place à l'enseignement et à l'apprentissage de façon analytique et non analytique.

Les éléments présentés jusqu'à maintenant portaient principalement sur les aspects non analytiques du processus. La salle de classe était décrite comme un lieu où l'apprenant pouvait enrichir ses expériences antérieures grâce à une interaction avec l'environnement. Cette partie du processus offre à l'apprenant la chance de participer à diverses activités communicatives qui impliquent une exposition non analytique à la langue cible et, par le fait même, enrichissent son expérience communicative.

À un autre niveau, toutefois, l'enseignement communicatif/expérientiel peut être considéré comme analytique en ce qu'il encourage les apprenants à reconnaître l'expérience qui accompagne la situation d'apprentissage, de même que la nouvelle connaissance, les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes qu'ils acquièrent grâce à l'interaction avec l'environnement.

En partie, les dimensions analytiques du processus visent à compéter les caractéristiques critiques du cadre naturel qui ne peuvent être transposées dans la salle de classe. Par exemple, dans l'unité « initiation au voyage » (Duplantie et al., 1986), l'apprenant apprend à planifier des expériences de voyage en consultant des dépliants d'agences de voyage sur Montréal et en écoutant divers enregistrements authentiques (une émission de radio décrivant certaines des activités possibles à Montréal et certains messages enregistrés). Dans le monde réel, l'apprenant pourrait acquérir des techniques relatives au voyage et la capacité de consulter des documents sous forme orale et écrite en planifiant des expériences de voyage multiples; dans la salle de classe, les contraintes d'espace et de temps ne permettent pas ce genre d'expériences, et c'est pourquoi ce que l'apprenant doit savoir au sujet du processus de planification et la nature des textes authentiques est objectif pour lui.

En résumé, l'enseignement communicatif/expérientiel aide à enrichir l'expérience générale et communicative de l'apprenant au moyen d'un processus à trois volets :

1. L'apprenant jouit de la possibilité de déterminer certains aspects de la connaissance, des comportements et des attitudes reliés à un domaine d'expérience donné (il s'agit d'une phase analytique qui a trait à une expérience antérieure);
2. L'apprenant jouit de la possibilité de vivre de nouvelles expériences qui impliquent la communication (il s'agit d'une phase non analytique);

3. L'apprenant jouit de la possibilité de déterminer la nouvelle connaissance qu'il vient tout juste d'acquérir et de décrire comment ceci pourra modifier ses comportements et ses attitudes futures (il s'agit d'une seconde phase analytique).

Les objectifs

Notre but ultime étant la mise au point d'une expérience communicative chez l'apprenant de langue seconde, nous définissons notre objectif global de la façon suivante :

1. Objectif global

L'apprenant participera, dans sa langue seconde, à des expériences communicatives réelles qui sont adaptées à son âge et qui respectent son développement intellectuel, social et affectif.

Il y a deux objectifs généraux, l'un de nature communicative et l'autre de nature expérimentelle.

2. Objectif communicatif général

L'apprenant agira comme récepteur, négociateur et producteur de messages dans diverses situations de communication.

2.1 Compréhension

L'apprenant utilisera, dans son rôle de récepteur de messages, divers types de textes de nature orale ou écrite afin de satisfaire ses besoins et ses intentions.

2.2 Négociation

L'apprenant participera, dans son rôle de négociateur du sens, à des échanges qui le forceront à ajuster ses besoins et ses intentions à ceux des autres.

2.3 Production

L'apprenant préparera, dans son rôle de producteur de messages, des textes oraux ou écrits en tenant compte des paramètres de diverses situations de communication, de même que de ses intentions personnelles.

3. Objectif expérimentiel général

L'apprenant enrichira son expérience personnelle grâce à une interaction répétée avec l'environnement.

3.1 Connaissance

L'apprenant acquerra une nouvelle connaissance portant sur divers champs d'expérience.

3.2 Comportements

L'apprenant réévaluera, à la lumière de la connaissance nouvellement acquise, son comportement habituel par rapport à divers champs d'expérience.

3.3 Attitudes

L'apprenant réévaluera, à la lumière de la connaissance nouvellement acquise, ses attitudes par rapport à divers champs d'expérience.

L'enseignement expérientiel communautatif se distingue de l'enseignement traditionnel de la langue, car il met l'accent sur les processus d'apprentissage plutôt que sur le contenu linguistique. Les objectifs intermédiaires, qui correspondent aux activités pédagogiques, sont présentés en deux volets : le premier porte sur la dimension communicative, soit la compréhension, la négociation et la production; le second porte sur la dimension expérientielle, soit la connaissance, les comportements et les attitudes.

Dimension communicative

Objectifs intermédiaires de compréhension

- ◆ L'apprenant devra déterminer la nature de divers textes oraux ou écrits.
- ◆ L'apprenant devra déterminer la fonction de divers textes oraux ou écrits.
- ◆ L'apprenant devra déterminer les thèmes traités dans divers textes oraux ou écrits.
- ◆ L'apprenant devra déterminer les objectifs de divers textes oraux ou écrits.
- ◆ L'apprenant devra préciser le contenu des oraux ou écrits à la lumière d'informations contextuelles.
- ◆ L'apprenant devra trouver certaines informations spécifiques dans divers textes oraux ou écrits.
- ◆ L'apprenant devra déterminer si les auteurs de divers textes oraux ou écrits ont respecté les paramètres de différentes situations de communication.
- ◆ L'apprenant devra déterminer, dans divers oraux ou écrits, l'intensification qui est utile en fonction de ses besoins personnels.
- ◆ L'apprenant devra évaluer l'utilité des informations trouvées dans divers textes oraux ou écrits pour satisfaire ses propres besoins.

Objectifs intermédiaires de négociation

- L'apprenant devra démontrer sa compréhension des messages de divers interlocuteurs dans différentes interactions verbales.
- L'apprenant devra évaluer les messages reçus à la lumière de ses besoins dans diverses interactions verbales.
- L'apprenant devra indiquer verbalement et non verbalement son accord ou son désaccord concernant le point de vue d'un interlocuteur dans diverses interactions verbales.
- L'apprenant devra ajuster son message en tenant compte des réactions de ses interlocuteurs dans diverses interactions verbales.
- L'apprenant devra vérifier le succès de ses tentatives de communication à la lumière des réactions de ses interlocuteurs dans diverses interactions verbales.

Objectifs intermédiaires de production

- L'apprenant devra déterminer le genre d'informations dont il a besoin pour la production de divers messages oraux ou écrits.
- L'apprenant devra choisir la forme de ses messages tant à l'oral qu'à l'écrit en fonction de ses intentions.
- L'apprenant devra produire des messages oraux ou écrits dans diverses situations de communication où il aura eu la possibilité de planifier le contenu et la forme de ses messages.
- L'apprenant devra produire des messages oraux dans diverses situations de communication où il n'aura pas eu la possibilité de planifier le contenu et la forme de ses messages.
- L'apprenant devra ajuster ses messages oraux ou écrits pendant la production en fonction de ses intentions et en fonction des paramètres de différentes situations de communication.

Dimension expérientielle

Objectifs intermédiaires de connaissance

- L'apprenant devra déterminer sa connaissance en fonction de divers champs d'expérience.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra déterminer la nature des informations dont il a besoin pour satisfaire ses nouveaux besoins.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra déterminer les sources d'informations dont il aura besoin pour satisfaire ses nouveaux besoins.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra évaluer jusqu'à quel point ses besoins ont été satisfaits.
- L'apprenant devra reconnaître ce qu'il a acquis.
- L'apprenant devra appliquer la connaissance qu'il a acquise à de nouvelles situations.

Objectifs intermédiaires de comportement

- L'apprenant devra déterminer ses modes de comportement habituels à l'égard de divers champs d'expérience.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra décider ce qu'il juge comme étant un comportement approprié.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra déterminer les nouveaux modes de comportement possibles.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra comparer ses modes de comportement habituels avec de nouveaux modes qu'il aura déterminés.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra dire s'il a ou non l'intention de modifier ses modes de comportement habituels.

Objectifs intermédiaires affectifs

- L'apprenant devra déterminer ses attitudes et ses convictions par rapport à divers champs d'expérience.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra décrire les attitudes qui lui semblent appropriées.

- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra découvrir de nouvelles attitudes.
- L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra accompagner ses attitudes habituelles avec les nouvelles attitudes qu'il a découvertes.

● L'apprenant, placé dans diverses situations de communication, devra dire s'il a ou non modifié ses attitudes et ses convictions à la lumière de la connaissance nouvellement acquise.

Le contenu

Le contenu du programme communicatif/experientiel comportera un certain nombre de thèmes ou de champs d'expérience. La liste des thèmes possibles est très longue. Les auteurs ont considéré, par exemple, la question des secouapes volantes, de l'horoscope, des monstres marins, des films d'horreur, de la mode ou de tout autre sujet susceptible d'intéresser les élèves. Mais étant donné que l'objectif de l'enseignement de la langue seconde est de faire participer les élèves à des situations communicatives dans la salle de classe et étant donné que toutes les activités réalisées dans le contexte de la salle de classe devraient avoir une dimension éducative, il importe d'imposer certaines limites à la créativité. C'est pourquoi on propose des activités communicatives basées sur des thèmes qui ont une valeur éducative.

On soutient souvent qu'il est plus important d'éveiller l'intérêt des élèves que de les instruire au sujet d'un aspect quelconque de la vie. Bien que les auteurs de l'Étude conviennent qu'il est important d'intéresser l'apprenant, car c'est après tout grâce à cet intérêt que peut se manifester la caractéristique relative à l'engagement de toute la personne dans l'apprentissage expérientiel, il devrait néanmoins être possible d'atteindre cet objectif au moyen de thèmes valides du point de vue éducatif. Il n'y a aucune raison que les unités d'enseignement de la langue seconde ne puissent être à la fois éducatives et intéressantes.

En établissant la liste des thèmes à inclure dans un programme communiquatif expérientiel, les auteurs de l'Étude ont décidé de définir le contenu sous forme de champs d'expérience. Par cette expression, ils désignent cet aspect de la réalité en fonction duquel la personne a déjà acquis une certaine connaissance, des modes de comportement et des attitudes. Ils éliminent tous les aspects qui ne correspondent pas aux champs d'expérience et reformulent un certain nombre d'autres éléments.

Pour chaque champ d'expérience retenu, les auteurs ont élaboré une liste de champs secondaires. Ces derniers sont définis comme les divers aspects d'un champ au sujet duquel une personne a acquis une certaine connaissance, des comportements et des attitudes. Les auteurs savoient, par exemple, que tous les jeunes Canadiens peuvent considérer l'alimentation comme un champ d'expérience. Mais ce champ très vaste peut se subdiviser en un certain nombre de champs secondaires. En se concentrant sur plusieurs de ces champs, il est possible d'aider les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances, à modifier certaines attitudes ou encore à développer de nouveaux modes de comportement.

En passant des thèmes aux champs d'expérience, les auteurs de l'étude ont commencé par définir les diverses dimensions de la relation d'une personne avec l'environnement. Voici les cinq dimensions qui ont été retenues : la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension récréative et la dimension intellectuelle.

Ces catégories présentaient deux avantages importants : elles offraient un moyen de classer les différents champs d'expérience ainsi que la possibilité d'examiner ces mêmes champs à partir de divers points de vue. Ainsi, il serait possible d'examiner les animaux en adoptant divers points de vue. Si ce champ d'expérience était inscrit sous la dimension civique, on pourrait insister sur les responsabilités de la société à l'égard des animaux (de les protéger, d'éviter la reproduction débridée ou autre); s'il était inscrit sous la dimension récréative, l'accent serait mis sur l'élevage des animaux domestiques, l'inscription à des concours et autres.

Dans cette section, vous trouverez les divers champs d'expérience, et de quelle façon ils se regroupent.

La dimension physique

Cette dimension englobe tous les champs d'expérience reliés à la survie de l'individu et à son bien-être physique. Parmi le nombre considérable de champs d'expérience que l'on peut trouver ici, les auteurs n'ont retenu que ceux qui peuvent être liés aux attitudes, aux connaissances et aux modes de comportement des jeunes et des adolescents.

- Nutrition
- Exercice physique
- Mode
- Auto-défense
- Hygiène personnelle
- Sosie

La dimension sociale

Cette dimension comprend les champs d'expérience traitant la vie sociale de l'individu. Les auteurs n'ont retenu que les champs qui ont trait aux enfants et aux adolescents en ce qui concerne les attitudes, les connaissances et les modes de comportement.

- École
- Famille
- Amis
- Relations amoureuses
- Autochtones
- Immigrants
- Travail
- Jours fériés et célébrations
- Métiers et professions
- Activités sociales

La dimension civique

Cette dimension comprend tous les champs d'expérience qui sont reliés à la vie hors société, particulièrement du point de vue des priviléges et des responsabilités d'une personne. Les mêmes critères de sélection s'appliquent ici que dans les deux cas précédents. Voici les champs qui ont été retenus :

- Animaux
- Environnement
- Drogue (alcool, tabac et autres)
- Crime et violence
- Consommérisme / magasinage

La dimension récréative

Cette dimension englobe toutes les expériences portant sur les activités d'une personne pendant ses temps libres. Une attention particulière a été accordée aux activités qui ont trait au mouvement (p. ex. les sports), à un aspect sensoriel (p. ex. écouter la radio) et à l'intellect (p. ex. la lecture). Voici les champs qui ont été retenus :

- Vie en plein air
- Voyages
- Création artistique
- Clubs et associations
- Activités diverses

La dimension intellectuelle

Cette dimension englobe tous les champs d'expérience associés aux activités de l'esprit. Un intérêt particulier a été accordé aux activités qui contribuent à l'acquisition de la connaissance ou qui font appel au monde des beaux-arts. Voici les champs retenus :

- Sciences
- Beaux-arts

Le tableau qui suit illustre la relation entre ces champs d'expérience et les champs secondaires.

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences relatives aux aliments	<ul style="list-style-type: none"> * Habitudes d'alimentation personnelle * Achat d'aliments * Cuisson * Repas dans un restaurant * Préparation d'une collation pour une réception * Préparation de collations pour diverses activités * Ski de fond * Courts voyages * Excursions en canot * Alpinisme * Fêtes et anniversaires * Essai d'aliments exotiques ou participation à des salons de l'alimentation internationale * Essai de la cuisine française traditionnelle
Expériences en matière d'activités physiques	<ul style="list-style-type: none"> * Pratique des sports * Découverte de nouveaux sports * Connaissance des sports dans d'autres cultures * Participation à des jeux * Exercice physique
Expériences relatives aux vêtements	<ul style="list-style-type: none"> * Pratiques de consommation * Prise de conscience de la mode * Adaptation des vêtements aux saisons, aux activités, aux pays
Expériences d'autodéfense	<ul style="list-style-type: none"> * Autoprotection contre la maladie * Connaissance des services de santé disponibles * Accès à des informations sur la santé * Mesures de protection pendant les sports * Prévention des accidents * Attitudes et comportements vis-à-vis des dangers rochés dans la ville ou le pays
Expériences reliées à l'hygiène	<ul style="list-style-type: none"> * Soins corporels * Habitudes reliées au sommeil * Pratique d'hygiène mentale

Champs d'expérience

Champs secondaires possibles

Expériences sensorielles	<ul style="list-style-type: none">* Bons et mauvais usages des organes sensoriels* Protection des principaux organes sensoriels* Raffinement de la capacité d'expérimenter la réalité au moyen des cinq sens
Expériences reliées à l'école	<ul style="list-style-type: none">* Connaissance, attitudes et comportements devant les gars, les endroits et les activités dans le milieu scolaire* Connaissance et attitudes concernant le rôle de l'école dans la société
Expériences reliées à la famille	<ul style="list-style-type: none">* Comportements avec les autres membres de la famille* Participation à la vie familiale
Expériences amoureuses	<ul style="list-style-type: none">* Comportements et attitudes dans les relations avec des amis intimes* Connaissance de soi afin de trouver la personne spéciale
Expériences avec les amis	<ul style="list-style-type: none">* Comportements et attitudes dans ses relations avec les amis* Connaissance de soi afin de mieux choisir ses amis
Expériences avec les autochtones	<ul style="list-style-type: none">* Comportements et attitudes envers les autochtones* Connaissance des cultures autochtones
Expériences avec les immigrants	<ul style="list-style-type: none">* Comportements et attitudes envers les immigrants* Participation aux activités ethniques
Expériences dans le milieu de travail	<ul style="list-style-type: none">* Recherche d'un emploi à temps partiel* Attitudes à l'égard d'un emploi à temps partiel* Gain d'argent grâce à un produit local ou à une invention
Expériences concernant les jours fériés et les festivités	<ul style="list-style-type: none">* Organisation d'une réception et des festivités* Participation à des réceptions et à des festivités* Connaissance des origines et des buts des festivals et des festivités
Expériences concernant les métiers et professions	<ul style="list-style-type: none">* Connaissance d'une diversité de métiers et professions* Connaissance de soi en fonction de ces divers métiers et professions

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences concernant les activités sociales	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des jeux et des activités * Comportement et attitudes concernant ces jeux et activités * Comportement dans les sports d'équipe
Expériences avec les animaux	<ul style="list-style-type: none"> * Comportement et attitudes à l'égard des animaux * Connaissance reliée à la vie des animaux * Connaissance de l'exploitation des animaux dans la société * Protection des animaux
Expériences en matière de conservation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance de la pollution * Moyens de prévenir la pollution * Comportement et attitudes personnelles concernant la pollution * Conservation de l'énergie
Expériences concernant la drogue (alcool, tabac et autres)	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des dangers et des problèmes reliés à la consommation de drogues * Connaissance des lois relatives à la consommation des drogues * Connaissance des types d'aide offerte aux toxicomanes
Expériences concernant le crime et la violence	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance du système judiciaire * Responsabilités à l'égard de l'autodéfense et de la protection de ses biens contre la violence * Prévention du crime * Familiarité avec la législation sur les droits de la personne et sur les jeunes
Expériences concernant la consommation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des droits et responsabilité des consommateurs * Comportement en tant que consommateur * Attitude concernant la vente et la publicité * Établissement d'un budget
Expériences concernant la vie en plein air	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des techniques de survie * Attitudes à l'égard des activités de plein air * Camping, canotage, chasse et pêche

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences concernant les voyages	<ul style="list-style-type: none"> * Planification d'expériences de voyage * Attitudes concernant divers moyens de transport * Connaissance d'endroits à visiter
Expériences concernant les arts	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarité avec diverses techniques artistiques * Attitudes à l'égard des arts * Participation à la création artistique * Connaissances et attitudes à l'égard de divers types de musique, de films, de danse et autres * Aptitudes musicales et artistiques * Familiarité avec les artistes, les écrivains, les professionnels du spectacle et autres
Expériences concernant diverses activités	<ul style="list-style-type: none"> * Attitudes à l'égard d'activités intellectuelles comme la lecture, l'informatique et autres * Participation à diverses activités
Expériences concernant les clubs et les associations	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarité avec les clubs et les associations * Organisation des clubs (clubs de fans et autres) * Planification d'activités de clubs
Expériences concernant les sciences	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des inventions et des inventeurs * Connaissance de divers domaines comme l'astronomie, l'informatique, l'exploitation spatiale et autres * Expériences en laboratoire

Diversité et séquence

L'un des aspects essentiels de l'enseignement consiste à trouver un contenu approprié à l'âge. Parmi les facteurs à considérer, il y a les expériences de vie des apprenants, leur développement intellectuel, leurs intérêts ainsi que leur compétence dans la langue cible. Après avoir examiné la liste des champs d'expérience et des champs secondaires pertinents, il importe de pouvoir les répartir selon les divers niveaux de formation.

Comme première étape, les auteurs ont décidé de séparer les trois premiers facteurs du dernier. La clé consiste à déterminer les champs d'expérience auxquels les apprenants de chaque niveau peuvent s'identifier. Il n'est pas nécessaire de prendre en considération la compétence linguistique, étant donné qu'on peut normalement s'attendre à ce que la plupart des champs d'expérience, sinon tous, puissent être élaborés de façon à refléter les divers niveaux de compétence dans la langue cible. Adapter un champ d'expérience à un niveau donné de compétence est surtout une question de choix d'activités et de textes pertinents.

Il est évident que certains champs et certains champs secondaires (p. ex. élever des animaux domestiques) sont plus adaptés aux intérêts des jeunes apprenants, tandis que d'autres champs (p. ex. chercher un emploi à temps partiel) conviennent mieux aux apprenants plus âgés; il est également évident que bon nombre de ces champs et champs secondaires peuvent convenir à divers groupes d'âges.

Application aux apprenants de 9 à 11 ans

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences relatives aux aliments	<ul style="list-style-type: none"> * Habitudes d'alimentation personnelle * Cuisson * Repas dans un restaurant * Préparation d'une collation pour une réception * Préparation de collations pour diverses activités * Ski de fond * Courts voyages * Excursions en canot * Alpinisme * Fêtes et anniversaires
Expériences en matière d'activités physiques	<ul style="list-style-type: none"> * Pratique des sports * Découverte de nouveaux sports * Participation à des jeux * Exercice physique
Expériences relatives aux vêtements	<ul style="list-style-type: none"> * Pratiques de consommation * Adaptation des vêtements aux saisons, aux activités, aux pays
Expériences d'autodéfense	<ul style="list-style-type: none"> * Auto protection contre la maladie * Connaissance de services de santé disponibles
Expériences reliées à l'hygiène	<ul style="list-style-type: none"> * Soins corporels
Expériences sensorielles	<ul style="list-style-type: none"> * Bons et mauvais usages des organes sensoriels * Protection des principaux organes sensoriels
Expériences reliées à l'école	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance, attitudes et comportements concernant les gars, les endroits et les activités dans le milieu scolaire
Expériences reliées à la famille	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements avec les autres membres de la famille
Expériences avec les amis	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes dans ses relations avec les amis
Expériences avec les immigrants	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes envers les immigrants * Participation aux activités ethniques

Application aux apprenants de 9 à 11 ans (suite)

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences concernant les jours fériés et les festivités	<ul style="list-style-type: none"> * Organiser une réception et des festivités * Participer à des réceptions et à des festivités
Expériences concernant les métiers et professions	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance d'une diversité de métiers et professions
Expériences avec les animaux	<ul style="list-style-type: none"> * Comportement et attitudes à l'égard des animaux * Connaissance reliée à la vie des animaux
Expériences concernant la vie en plein air	<ul style="list-style-type: none"> * Attitudes à l'égard des activités en plein air * Camping, canotage, chasse et pêche
Expériences concernant les voyages	<ul style="list-style-type: none"> * Attitudes concernant divers moyens de transport
Expériences concernant diverses activités	<ul style="list-style-type: none"> * Attitudes à l'égard d'activités intellectuelles comme la lecture, l'informatique et autres
Application aux apprenants de 12 à 14 ans	
Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences relatives aux aliments	<ul style="list-style-type: none"> * Repas dans un restaurant * Essai d'aliments exotiques ou participation à des salons d'alimentation internationale
Expériences en matière d'activités physiques	<ul style="list-style-type: none"> * Participation à des sports * Connaissance des sports dans d'autres cultures * Exercice physique
Expériences relatives aux vêtements	<ul style="list-style-type: none"> * Pratiques de consommation * Prise de conscience de la mode
Expériences d'autodéfense	<ul style="list-style-type: none"> * Autoprotection contre la maladie * Connaissance de services de santé disponibles * Accès aux informations sur la santé * Comportement de protection pendant les sports * Prévention des accidents * Attitudes et comportements concernant les dangers cachés dans la ville ou à la campagne.

Application aux apprenants de 12 à 14 ans (suite)

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences reliées à l'hygiène	<ul style="list-style-type: none"> * Habitudes reliées au sommeil * Pratique d'hygiène mentale * Consommation du tabac
Expériences sensorielles	<ul style="list-style-type: none"> * Bon et mauvais usages des organes sensoriels * Protection des principaux organes sensoriels * Raffinement de la capacité d'expérimenter la réalité au moyen des cinq sens
Expériences amoureuses	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes dans les relations avec des amis intimes * Apprendre à mieux se connaître afin de trouver la personne spéciale
Expériences avec les amis	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes dans ses relations avec les amis * Apprendre à mieux se connaître afin de mieux choisir ses amis
Expériences avec les autochtones	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes envers les autochtones * Connaissance des cultures autochtones
Expériences avec les immigrants	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes envers les immigrants * Participation aux activités ethniques
Expériences dans le milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> * Recherche d'un emploi à temps partiel * Attitudes à l'égard d'un emploi à temps partiel
Expériences concernant les jours fériés et les festivités	<ul style="list-style-type: none"> * Organiser une réception et des festivités * Participer à des réceptions et à des festivités * Connaissance des origines et des buts des festivals et des festivités
Expériences concernant les métiers et professions	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance d'une diversité de métiers et professions * Connaissance de soi en fonction de ces divers métiers et professions
Expériences concernant les activités sociales	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des jeux et des activités * Comportement et attitudes concernant des jeux et activités * Comportement dans les sports d'équipe

Application aux apprenants de 12 à 14 ans (suite)

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences avec les animaux	<ul style="list-style-type: none"> * Protection des animaux
Expériences en matière de conservation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance de la pollution * Moyens de prévenir la pollution * Comportement et attitudes personnelles concernant la pollution * Conservation de l'énergie
Expériences concernant la drogue (alcool, tabac et autres)	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des dangers et des problèmes reliés à la consommation des drogues * Connaissance des lois relatives à la consommation des drogues * Connaissance des types d'aide offerte aux toxicomanes
Expériences concernant le crime et la violence	<ul style="list-style-type: none"> * Responsabilités à l'égard de l'autodéfense et de la protection de ses biens contre la violence * Connaissance des causes du crime et de la violence * Prévention du crime
Expériences concernant la consommation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des droits et responsabilité des consommateurs * Comportement en tant que consommateur * Attitude concernant la vente et la publicité * Établissement d'un budget
Expériences concernant la vie en plein air	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des techniques de survie * Attitudes à l'égard des activités de plein air * Camping, canotage, chasse et pêche
Expériences concernant les voyages	<ul style="list-style-type: none"> * Planification d'expériences de voyage * Attitudes concernant divers moyens de transport * Connaissance d'endroits à visiter
Expériences concernant les arts	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarité avec diverses techniques artistiques * Attitudes à l'égard de l'art * Participation à la création artistique * Connaissance et attitudes à l'égard de divers types de musique, de films, de danse et autres * Aptitudes musicales et artistiques * Familiarité avec les artistes, les écrivains, les professionnels du spectacle et autres.

Application aux apprenants de 12 à 14 ans (suite)

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences concernant diverses activités clubs et les associations	<ul style="list-style-type: none"> * Attitudes à l'égard d'activités intellectuelles comme la lecture, l'informatique et autres * Préférences et habitudes * Participation à diverses activités
Expériences concernant les sciences	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarité avec les clubs et les associations * Organisation de clubs (clubs de fans et autres) * Planification d'activités de clubs * Collection d'objets <ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des inventions et des inventeurs * Connaissance de divers domaines comme l'astronomie, l'informatique, l'exploration spatiale et autres
Application aux apprenants de 15 à 18 ans	
Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences relatives aux vêtements	<ul style="list-style-type: none"> * Pratiques de consommation * Prise de conscience de la mode * Accès aux informations sur la santé
Expériences d'autodéfense	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes dans les relations avec des amis intimes * Apprendre à mieux se connaître afin de trouver la personne spéciale
Expériences avec les autochtones	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes envers les autochtones * Connaissance des cultures autochtones
Expériences avec les immigrants	<ul style="list-style-type: none"> * Comportements et attitudes envers les immigrants
Expériences dans le milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> * Recherche d'un emploi à temps partiel * Attitudes à l'égard d'un emploi à temps partiel
Expériences concernant les jours fériés et les festivités	<ul style="list-style-type: none"> * Organiser une réception et des festivités * Participer à des réceptions et à des festivités

Application aux apprenants de 15 à 18 ans (suite)

Champs d'expérience	Champs secondaires possibles
Expériences concernant les métiers et professions	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance d'une diversité de métiers et professions * Connaissance de soi en fonction de ces divers métiers et professions
Expériences en matière de conservation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance de la pollution * Moyens de prévenir la pollution * Comportement et attitudes personnelles concernant la pollution * Conservation de l'énergie
Expériences concernant la drogue (alcool, tabac et autres)	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des dangers et des problèmes reliés à la consommation des drogues * Connaissance des lois relatives à la consommation des drogues * Connaissance des types d'aide offerte aux toxicomanes
Expériences concernant le crime et la violence	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance du système judiciaire * Responsabilités à l'égard de l'autodéfense et de la protection de ses biens contre la violence * Prévention du crime * Familiarité avec la législation sur les droits de la personne et sur les jeunes
Expériences concernant la consommation	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des droits et responsabilités des consommateurs * Comportement en tant que consommateur * Attitude concernant la vente et la publicité
Expériences concernant les voyages	<ul style="list-style-type: none"> * Planification d'expériences de voyage * Expériences de voyage personnelles * Connaissance d'endroits à visiter
Expériences concernant les sciences	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance des inventions et des inventeurs * Connaissance de divers domaines comme l'astronomie, l'informatique, l'exploration spatiale et autres * Expériences en laboratoire
Expériences concernant les arts	<ul style="list-style-type: none"> * Connaissance et attitudes à l'égard de divers types de musique, de films, de danse et autres * Aptitudes musicales et artistiques * Familiarité avec les artistes, les écrivains, les professionnels du spectacle et autres

Niveaux d'exposition

Les niveaux d'exposition décrivent une séquence hiérarchique de catégories dont chaque niveau englobe tous les niveaux précédents. Au fur et à mesure que l'apprenant passe à travers les niveaux successifs d'exposition, il peut de plus en plus interagir dans un plus grand nombre de contextes personnels et sociaux variés. Ainsi, il devient de plus en plus en mesure de participer à la vie de la collectivité cible.

Les niveaux d'exposition ne sont pas reliés à des questions d'aptitudes linguistiques, sauf de façon très générale. Les descriptions omettent également les références aux connaissances culturelles et à divers aspects de la formation linguistique générale. On utilise la répartition habituelle des compétences (écouter, parler, lire et écrire) dans la présentation des différents niveaux d'exposition. Bien qu'il semble y avoir des différences apparentes entre l'approche de spécification des compétences et la tendance, dans les activités expérimentielles, à promouvoir l'intégration des compétences, il ne faudrait pas trop s'en préoccuper. En effet, la séparation des compétences ici est essentiellement un moyen pratique permettant d'englober les différentes compétences et ne devrait pas être considérée comme un énoncé sur la façon dont les diverses compétences sont reliées les unes aux autres.

En définissant ces niveaux d'exposition, les auteurs distinguent trois étapes de développement : novice, intermédiaire et supérieur.

Capacités réceptives

L'enseignement non expérimentel offre habituellement une exposition à du matériel d'écoute et de lecture étroitement contrôlé. Chaque nouveau segment du discours oral ou écrit présente habituellement un petit nombre de nouvelles structures et un nombre limité de mots nouveaux dans un texte affichant principalement le langage familier. L'exposition à de tels textes renforce les connaissances déjà acquises concernant la maîtrise des structures, alors que l'on attend des apprenants qu'ils comprennent toute la matière à laquelle ils sont exposés, et que l'enseignant est perçu comme un expert sur le contenu. Ce genre de matériel est justifiable.

Néanmoins, il convient moins aux objectifs de l'enseignement communautif expérimentel. Une telle approche met l'accent sur l'exposition à divers types de textes. Les apprenants doivent comprendre uniquement les parties des textes qui sont utiles à l'accomplissement d'une certaine tâche de communication (p. ex., la lecture d'un dépliant de voyage pour trouver les choses intéressantes à faire et à voir). Ils sont encouragés à utiliser ce

qu'ils savent au sujet de ces textes dans leur propre langue. On s'attend à ce qu'ils utilisent des indices contextuels pour deviner la signification des textes et qu'ils s'impliquent personnellement dans les tâches à accomplir.

Dans le choix des textes visant l'acquisition de capacités réceptives, voici les caractéristiques qu'il faut respecter :

- il faut mettre l'accent sur des sujets qui sont familiers aux apprenants;
- il faut une correspondance avec le genre de messages oraux et écrits auxquels l'apprenant est vraisemblablement exposé dans sa propre langue et sa propre culture;
- il faut des sujets intéressants présentés d'une façon intéressante.

Par exemple, si l'on décide d'enseigner aux apprenants comment planifier des expériences de voyage, il est utile de leur présenter des dépliants de voyage, des annonces, dans les journaux, des enregistrements de personnes parlant au sujet de leur expérience de voyage, des annonces à la radio et autres. Dans le choix, notamment, des dépliants de voyage à leur présenter, il faut bien sûr considérer la nature du site à visiter. Un dépliant sur « La Ronde » (un parc d'amusement à Montréal) sera plus intéressant qu'un autre sur le « festival des films de Montréal », étant donné que le premier présentera sans doute des photos et des descriptions de divers manèges et de diverses attractions. La plupart des apprenants sont familiers avec les parcs d'amusement et ont des souvenirs positifs de leurs expériences dans de tels endroits; ils peuvent même avoir déjà consulté des dépliants semblables dans leur propre langue.

Il ne fait aucun doute que la décision relative à la façon d'utiliser le dépliant est tout aussi importante que le niveau d'intérêt pour l'apprentissage. Un dépliant sur « La Ronde », par exemple, ne serait pas un bon instrument pour l'accomplissement d'une tâche qui consiste à pour les apprenants à énumérer les avantages et les inconvénients des parcs d'amusement. La tâche proposée doit par conséquent refléter la nature du texte. Si on veut que les apprenants puissent bien exécuter la tâche, il faut que le texte soit présenté dans un contexte où ils auront envie et auront besoin de le consulter. Ainsi, le fait de faire utiliser divers dépliants par les apprenants comme outils de planification du voyage idéal entraînerait ce genre de contexte.

Pour établir la séquence de tels textes, il faut considérer les critères suivants :

- la prévisibilité du contenu (rituel),
- la longueur du texte,
- la profondeur et l'étendue du vocabulaire.

Le texte plus facile à comprendre serait constitué de mots courts reliés à un contenu prévisible et dont le vocabulaire serait d'une étendue restreinte. La plupart des menus de restaurant, par exemple, présentent ces caractéristiques. Un menu de petit déjeuner dans une gare ou est un bon exemple de texte rituel : on peut prédire le type d'information qu'il contiendra ainsi que les formes linguistiques utilisées. De tels menus sont courts et contiennent un nombre limité de mots généralement associés avec le petit déjeuner. Un menu de ce genre serait considéré comme un texte de NIVEAU 1. Un autre exemple de texte de NIVEAU 1 serait une annonce dans la section des annonces classées d'un journal.

Il n'existe toutefois aucune relation directe entre un type de texte donné (par exemple, les menus) et le niveau de difficulté. Les menus que l'on trouve dans les restaurants plus huppés, par exemple, contiennent beaucoup plus d'informations que ceux que l'on trouve dans les gares. Plus le restaurant est chic, plus on y trouve vraisemblablement des descriptions longues et complexes des divers mets. Un tel menu pourrait donc être considéré de NIVEAU 2. Il serait donc possible de déterminer des types de textes différents, par exemple des textes pour chacun des trois niveaux.

Parmi les autres critères permettant de décider du niveau d'un texte donné, on peut considérer :

- le degré d'abstraction : un texte de NIVEAU 1 mettrait davantage l'accent sur des activités concrètes comme les sports, les loisirs, les aliments et autres, tandis qu'un texte plus avancé porterait davantage sur les idées.
- la présence d'un genre de scission visuel ou verbal quelconque : pour l'écoute, un tel support pourrait comprendre la possibilité pour l'apprenant d'entendre le texte plus d'une fois, les textes pourraient être produits par quelqu'un qui est effectivement présent dans la classe, les effets sonores pourraient être fournis sur un enregistrement, des aides visuelles pourraient accompagner le texte; pour la lecture, un tel soutien pourrait comporter l'utilisation de titres ou de sous-titres, et la présence d'un soutien visuel, la présentation

matielle du texte (c.-à-d. passages en caractère gras, soulignés), l'utilisation de dictionnaires, une liste de mots nouveaux;

- la part de redondance dans le texte : les répétitions facilitent la compréhension tant au niveau de l'écoute que de la lecture;
- la complexité de la tâche : plus la tâche est complète, plus le degré de difficulté est élevé.

En plus des caractéristiques définies plus tôt, un texte d'écoute de NIVEAU 1 serait entendu plus d'une fois et serait accompagné d'effets sonores et d'un aspect visuel. Il y aurait beaucoup de redondance, et la tâche serait très simple à effectuer. Un texte de lecture de NIVEAU 1 porterait également sur des éléments concrets, aurait un titre facile à comprendre, les caractères seraient de taille différente pour souligner les points importants, et le texte serait accompagné d'illustrations ou de dessins. Le texte comporterait également beaucoup de redondance et serait utilisé pour effectuer une tâche simple.

Les textes de NIVEAU 2 comporteraient une part importante (plus de la moitié) de caractéristiques associées au deuxième niveau de difficulté; le NIVEAU 3 comporterait une part importante (plus de la moitié) de caractéristiques associées au troisième niveau de difficulté. Une application de ces catégories est présentée ci-dessous.

Écoute

NIVEAU 1: Novice

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit comprendre de courts textes très rituels; il doit également extraire un certain nombre de détails d'une diversité limitée de textes courts non rituels avec l'aide d'explications préliminaires.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent contenir des idées familières présentées dans un style qui ne comporte que des constructions simples.

VITESSE: Lorsque les textes sont présentés à une vitesse normale, ils doivent être répétés.

INDÉPENDANCE: Il faut continuellement maintenir l'attention de l'apprenant sur les éléments sur lesquels porte l'activité.

Écoute (suite)

NIVEAU 2: Intermédiaire

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit comprendre des exemples plus longs de textes rituels; il doit également découvrir les principaux points dans une plus grande diversité de courts textes non rituels et en extraire des informations utiles à l'aide d'explications préliminaires.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent contenir des idées familiaires présentées dans un style caractérisé principalement par des phrases de construction simple.

VITESSE: Les textes doivent être présentés à une vitesse normale, bien qu'ils puissent parfois imposer beaucoup d'effort à l'apprenant.

INDÉPENDANCE: Il faut continuellement maintenir l'attention de l'apprenant sur les éléments sur lesquels porte l'activité. Les textes rituels et non rituels, fournis avec des explications préliminaires, ne doivent être présentés qu'une seule fois. Les textes non rituels qui peuvent exiger une autre écoute doivent être présentés plus d'une fois.

NIVEAU 3: Supérieur

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit travailler sur divers textes qui reflètent son âge et son niveau de développement intellectuel.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent contenir un mélange d'idées familiaires et non familiaires; les phrases de construction simple ne doivent plus être dominantes.

VITESSE: Les textes doivent être présentés à une vitesse normale.

INDÉPENDANCE: Il faut continuellement maintenir l'attention de l'apprenant sur les éléments qui contribuent à la satisfaction de ses besoins, chaque fois que la tâche est complexe ou qu'elle comporte une écoute postérieure. Dans de tel cas, les textes doivent être présentés plus d'une fois.

Lecture

NIVEAU 1: Novice

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit lire des messages modifiés à des fins pédagogiques ou instructives, comme des menus, des tableaux, des horaires, des cartes, des écrits courts, et autres; il doit, à l'aide d'explications préliminaires, extraire une quantité restreinte de détails d'une certaine diversité de courts textes non rituels pour lesquels la connaissance du contexte ou des éléments extralinguistiques sert de support.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent contenir des idées familières présentées dans un style qui ne comporte que des phrases de construction simple.

VITESSE: L'apprenant doit disposer de beaucoup de temps pour lire et relire les textes étant donné que la vitesse de lecture escomptée doit être aussi peu élevée que de 60 mots par minute.

INDÉPENDANCE: L'apprenant doit pouvoir consulter un dictionnaire bilingue pour trouver la signification des mots aussi souvent qu'il le désire.

NIVEAU 2: Intermédiaire

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit lire des exemples plus longs de textes rituels; il doit, à l'aide d'explications préliminaires, comprendre les points principaux dans un niveau nodifiant de courts textes non rituels pour lesquels la connaissance du contexte ou des éléments extralinguistiques sert de support.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent contenir des idées familières présentées dans un style où les phrases sont pour la plupart de construction simple.

VITESSE: L'apprenant doit avoir le temps de lire le texte plusieurs fois, même si la vitesse de lecture escomptée est de 100 à 130 mots par minute.

INDÉPENDANCE: L'apprenant doit comprendre la signification de la plupart des mots non familiers à partir du contexte; il ne doit consulter un dictionnaire bilingue qu'à l'occasion.

Lecture

NIVEAU 3: Supérieur

DIVERSITÉ ET TAILLE: L'apprenant doit repérer les points importants dans une plus grande diversité de textes; il doit également en extraire des détails à l'aide d'explications préliminaires.

COMPLEXITÉ: Les textes doivent comporter un mélange d'idées familières et moins familières, et les phrases ne sont plus nécessairement de construction simple.

VITESSE: L'apprenant doit avoir le temps de lire les textes plusieurs fois même si la vitesse escomptée est de 130 à 200 mots par minute.

INDÉPENDANCE: L'apprenant doit comprendre la signification de la plupart des mots peu familiers à partir du contexte; il doit être encouragé à utiliser un dictionnaire unilingue français.

Capacités expressives

En ce qui concerne l'acquisition des capacités expressives, l'approche communicative expérientielle vise à aider les apprenants à produire différents types de textes ou à participer à la production de différents types de textes pour satisfaire à divers besoins de communication. C'est par la participation à diverses situations communicatives et en cherchant à utiliser le langage pour la production que les capacités expressives de façon écrite et parlée peuvent s'acquérir. Il faut considérer ces exigences lorsque l'on choisit des types de textes et qu'en établissant la séquence.

En cherchant à définir le niveau d'exposition pour la production orale ou écrite, il faut considérer le discours interactif et le discours non interactif. Le discours interactif (Tremblay, 1990) peut être décrit comme une séquence d'échanges où deux individus ou plus cherchent à s'influencer l'un l'autre en fonction d'une ligne de pensée donnée. Deux amis, qui discutent au sujet de projets de vacances et qui cherchent à s'entendre sur une destination commune, sont engagés dans un discours interactif. Chacun exprime son propre point de vue (p. ex., lui veut aller en Martinique, elle préfère aller au Venezuela); chacun réagit aux idées de l'autre (p. ex., la femme pense que la Martinique est trop dispersée; l'homme ne veut pas apprendre l'espagnol). Après beaucoup de négociation, un genre d'entente est conclu (p. ex., ils vont quelque part ensemble où ils passeront des vacances en allant à

des endroits différents). Chaque discours interactif est généralement associé à la parole, mais il peut être utilisé comme point de départ pour la rédaction d'un texte (p. ex. la rédaction d'une pièce de théâtre, la transcription d'une entrevue orale).

Le discours non interactif s'applique également aux capacités expressives sous une forme écrite ou orale. Ce genre de discours, à la fois unilatéral et formel, est produit en prévoyant qu'aucun échange verbal ne s'ensuivra entre le locuteur et l'auditeur. La personne qui, dans un grand magasin, annonce les spéciaux du jour dans l'interphone fournit aux clients des informations utiles sur les économies possibles. Le discours est totalement unilatéral et se termine une fois que les informations ont été transmises. Dans un autre exemple, deux amis jouent aux cartes ensemble. Une troisième personne arrive et veut jouer mais ne connaît pas le jeu. L'un des joueurs lui dit donc : « Je vais te montrer à jouer. » Puis, pendant deux ou trois minutes, la personne explique le jeu. Tirée de son contexte verbal, cette longue intervention présente la plupart des caractéristiques du discours non interactif et sera incluse dans une discussion sur les niveaux d'exposition.

Voici d'autres aspects dont il faut tenir compte dans le choix de textes pour l'acquisition des compétences reliées aux capacités expressives :

1. les textes doivent mettre l'accent sur des sujets qui sont familiers à l'apprentissage;
2. ils doivent consister en un genre de textes que l'apprenant a déjà vus dans sa propre culture;
3. ils devraient porter sur des sujets et des tâches qui intéressent l'apprenant;
4. ils devraient être présentés dans des contextes où l'apprenant veut et a besoin de produire de tels textes.

La familiarité avec le sujet et l'expérience antérieure dans la production de tels textes dans sa propre langue peut grandement simplifier les efforts de l'apprenant. Si une tâche de production est peu intéressante de façon inhérente pour l'apprenant, il ne faudrait pas la lui présenter à moins que l'apprenant ne soit placé dans des contextes où il veut ou a besoin de la production de ce genre de textes.

Dans un effort pour établir la séquence de tels textes, il faut considérer les éléments suivants :

1. le degré d'abstraction des textes à produire : un texte de NIVEAU 1 devrait porter sur des éléments concrets

comme les sports, des passe-temps, les aliments et autres; les textes plus avancés devraient insister sur les idées;

2. les caractéristiques des textes : la production de textes plus longs comportant plus de vocabulaire serait plus appropriée pour des apprenants de NIVEAU 3;
3. l'autonomie de l'apprenant : l'exposition de NIVEAU 1 suppose un support venant de l'interlocuteur, de l'enseignant, des notes personnelles de l'apprenant, d'un dictionnaire, de l'utilisation de la langue maternelle;
4. la difficulté de la tâche selon les différents objectifs intermédiaires.

Une tâche d'expression orale de NIVEAU 1 devrait faire participer l'apprenant à la production de courts textes interactifs ou non qui mettent l'accent sur des sujets familiers. L'apprenant devrait pouvoir compter sur l'enseignant, sur ses notes personnelles ou encore sur sa langue maternelle. Une tâche d'écriture de NIVEAU 1 devrait comporter les mêmes caractéristiques.

Les textes de NIVEAU 2 devraient contenir un plus grand nombre de caractéristiques (plus de la moitié) associées au deuxième niveau de difficulté; le NIVEAU 3 devrait contenir un plus grand nombre de caractéristiques (plus de la moitié) associées au troisième niveau de difficulté. Une application de ces catégories est présentée ci-dessous.

Expression orale

NIVEAU 1: Novice

TAILLE ET COMPLEXITÉ: L'apprenant doit participer à des activités qui exigent qu'il ne produise pas plus de deux ou trois expressions. Ces productions peuvent parfois consister en mots isolés et en quelques phrases à fréquence élevée.

DIVERSITÉ ET VITESSE: Les activités doivent comporter principalement des productions non interactives; lorsque la production interactive est requise, il faut qu'elle comporte des tâches simples. Dans les deux cas, on s'attend à ce que l'apprenant cherche un moyen de communiquer la signification souhaitée.

INDÉPENDANCE: L'apprenant doit avoir le temps de penser à ce qu'il dit et à la façon de le dire. L'interlocuteur doit lui laisser beaucoup de temps et adopter un rôle de soutien.

HABILITÉ À NÉGOCIER : Le locuteur doit participer à des négociations mettant l'accent sur le partage des informations.

Expression orale (suite)

NIVEAU 2: Intermédiaire

TAILLE ET COMPLEXITÉ: Les locuteurs doivent participer à des activités qui exigent qu'ils produisent des messages plus longs (plus de trois expressions) avec une expression occasionnellement complexe.

DIVERSITÉ ET VITESSE: Les activités doivent porter sur des échanges sur des sujets concrets comme les antécédents des locuteurs, les membres de la famille, les intérêts personnels, le travail, des activités de voyage et les activités courantes; l'apprenant doit être encouragé à s'exprimer lui-même dans ces situations sans chercher ses mots dans le dictionnaire.

INDÉPENDANCE: L'apprenant doit être encouragé à participer spontanément à de courts échanges rituels; on doit lui donner le temps de penser à ce qu'il doit dire et à la façon de le dire dans des échanges plutôt non rituels; à l'occasion, on peut l'encourager à prendre l'initiative dans ces échanges. L'interlocuteur doit lui accorder du temps et adopter un rôle de soutien.

HABILITÉ À NÉGOCIER: Les locuteurs doivent participer à des négociations où l'on s'attend à ce qu'ils réagissent à ce qui est dit en exprimant une opinion et en ajoutant des informations qui peuvent être logiquement supposées. Chaque intervenant a l'occasion d'exprimer son adhésion ou son refus concernant le point de vue de l'autre personne. On ne doit pas lui demander de poursuivre la négociation au-delà de cet aspect.

NIVEAU 3: Supérieur

TAILLE ET COMPLEXITÉ: Les apprenants doivent participer à des activités exigeant qu'ils prennent part à des échanges spontanés non rituels. Ceci comprend des productions assez longues avec diverses expressions simples et complexes.

DIVERSITÉ ET VITESSE: Les activités devront comporter un certain nombre de situations interactives et sociales, orientées vers la tâche. L'apprenant doit être encouragé à participer à ces situations sans consulter le dictionnaire.

INDEPENDANCE: L'apprenant doit être encouragé à prendre l'initiative et à déterminer l'orientation des échanges. L'interlocuteur doit lui offrir peu de soutien.

HABILITÉ À NÉGOCIER: L'apprenant doit être placé dans des situations où il négociera avec un interlocuteur qui partage son point de vue; il doit également être placé dans quelques situations où il doit négocier avec quelqu'un qui ne partage pas son point de vue.

Expression écrite

NIVEAU 1: Novice

DIVERSITÉ: L'apprenant devra écrire de courts messages (p. ex. des messages téléphoniques), exprimer des idées simples, produire de courtes notes biographiques et autres.

TAILLE ET COMPLEXITÉ: Ces activités doivent exiger de l'apprenant qu'il exprime des idées simples directement sans développement.

VITESSES ET INDÉPENDANCE: Il doit avoir le temps de consulter un dictionnaire bilingue.

CONVENANCE: Les textes à écrire doivent avoir un objectif identifiable (p. ex. se présenter lui-même).

NIVEAU 2: Intermédiaire

DIVERSITÉ: L'apprenant doit satisfaire des besoins de rédaction pratiques limités : de simples lettres courtes sur des préférences personnelles, des tâches quotidiennes, des activités de tous les jours et d'autres sujets tirés de l'expérience personnelle.

TAILLE ET COMPLEXITÉ: Les textes doivent généralement être courts, mais l'apprenant devrait être en mesure de produire quelques phrases complexes.

VITESSES ET INDÉPENDANCE: L'apprenant doit être encouragé à être créatif dans l'utilisation de la langue, même s'il peut avoir recours à la traduction littérale d'expressions tirées de sa langue maternelle à l'aide d'un dictionnaire bilingue.

CONVENANCE: Les activités doivent amener l'apprenant à clarifier ses intentions en tenant compte des réactions possibles de ses lecteurs.

NIVEAU 3: Supérieur

DIVERSITÉ: L'apprenant doit satisfaire un certain nombre de besoins de rédaction pratiques et d'exigences sociales limitées.

TAILLE ET COMPLEXITÉ: Les textes doivent être plus longs et démontrer une organisation simple avec des thèmes et des points nolis entre eux; ils doivent contenir diverses phrases simples et complexes.

VITESSES ET INDÉPENDANCE: L'apprenant doit rédiger certains textes familiers en un laps de temps limité. Son utilisation du dictionnaire bilingue doit être restreinte à la rédaction de textes sur des sujets peu familiers.

CONVENANCE: Les activités doivent amener l'apprenant à tenir compte de la réaction possible du lecteur du son texte.

Il faut donc que l'apprenant ait la possibilité de décrire son rendement vraisemblable à partir de l'utilisation de dépliants de voyage familiers et moins familiers. Il doit également indiquer où les problèmes vraisemblables peuvent se situer – déterminer les informations ou comprendre le vocabulaire – et ce qu'il aimeraient que l'enseignant fasse.

L'utilisation de grilles n'est, bien sûr, que l'un des nombreux moyens qui peuvent être utilisés pour l'auto-évaluation. Un autre moyen tout aussi valide consisterait à confier à l'apprenant certaines responsabilités concernant l'évaluation de ses camarades. Dans ce contexte, l'apprenant qui a maîtrisé certains objectifs pourrait évaluer ceux qui ne les ont pas atteints. Ceci pourrait être particulièrement utile dans l'évaluation d'une production orale (production et négociation).

Un autre aspect de l'évaluation, qui risque d'être négligé, est le contenu expérientiel. L'approche communicative expérientielle insiste non seulement sur l'acquisition de compétences de la part de l'apprenant pour « agir en tant que récepteur, négociateur et producteur de messages dans diverses situations communiquatives », mais cherche également à enrichir ses expériences de vie au moyen d'une interaction contrôlée avec l'environnement. Ceci veut dire qu'il faut concevoir des tests permettant d'évaluer la nouvelle connaissance que l'apprenant pourra avoir acquise à la suite de cette interaction. De tels tests ont été préparés par les auteurs de l'Initiation au voyage et mettent l'accent sur ce que l'apprenant a appris au sujet des stratégies portant sur la planification d'expériences de voyage. Il faudra donc tenir compte des procédés utilisés dans un test de ce genre, de même que de ceux qui sont utilisés dans d'autres domaines d'étude, et les résultats doivent être inclus dans la notation de l'apprenant.

Bien que l'approche communicative expérientielle ne cherche pas à modifier des comportements et des attitudes concernant les divers champs d'expérience, il faudrait mettre au point des procédés d'évaluation qui permettent à l'apprenant de réévaluer ses comportements et ses attitudes traditionnelles comme le suggèrent les objectifs expérientiels terminaux suivants.

Comportements

L'apprenant doit, à la lumière de la connaissance nouvellement acquise, réévaluer ses attitudes en relation avec divers champs d'expériences.

Attitudes

L'apprenant doit, à la lumière de la connaissance nouvellement acquise, réévaluer ses attitudes en relation avec divers champs d'expériences.

Réflexions et discussions

- I. Qu'est-ce que c'est qu'un champs d'expérience? Comment une enseignante détermine-t-elle les champs d'expérience appropriés pour ses élèves? Discutez le lien entre expérience et communication.
- II. Réfléchissez à votre apprenantage de langue seconde. Vos enseignants, ont-ils basé leur enseignement sur les champs d'expérience? Si non, sur quoi ont-ils basé leur enseignement? Pourquoi, à votre avis, est-il important d'avoir un champs d'expérience comme point de départ à l'unité?
- III. En employant une unité multidimensionnelle déjà créée ou un programme de FLS commercial, dressez une liste d'expériences dans lesquels les apprenants sont impliqués.
- IV. Comment est-ce que l'approche communicative/experientielle fait le lien entre toutes les composantes de l'enseignement de la langue (langue, culture, formation langagière générale)?
- V. En utilisant les champs d'expérience suivants déterminez les objectifs possibles reliés à la dimension communicative (compréhension, négociation, production)/experientielle (connaissance, comportements, attitudes) de l'enseignement de la langue seconde :
 - La crise et la violence
 - La racisme et la discrimination
 - Les médias
 - Les clubs et les associations
 - Le choix d'une carrière
 - Le permis de conduire(Dès qu'à la disponibilité, comparez vos suggestions aux objectifs communicatifs/experientiels des unités multidimensionnelles déjà publiées sur ces thèmes)

Étude de cas :

Une jeune stagiaire très énergétique a beaucoup d'idées relatives aux activités communicatives dans sa classe de français langue seconde. Un jour son professeur coopérant voulait savoir pourquoi elle a fait une certaine activité et elle avait de la difficulté à formuler une réponse. Après avoir réfléchi davantage à cette question, elle a réalisé que quoique ses activités soient engageantes et intéressantes pour les élèves, souvent elles manquaient une raison d'être et de l'authenticité. Après avoir lu ce chapitre, quelles suggestions donneriez-vous à cette stagiaire en vue l'aider à créer les activités d'apprentissage plus authentiques et pertinentes.

Ouvrages de références principaux:

- Hébert, V. (1990). *Syllabus Formation Langagière Générale*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.
- LeBlanc, R. (1990). *Rapport Syllabique*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.
- LeBlanc, C.; Courteau, C.; & Tremblay, P. (1980). *Syllabus Culture*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.
- Painchaud, G. (1980). *Syllabus Langue*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.
- Tremblay, R.; Duplantie, M.; & Huot, D. (1990). *Syllabus Communication/Expérience*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.
- ### Ouvrages de références généraux:
- Akmegan, A., Demers, R. A., et Hamish, R.M. (1986). *Linguistics - An introduction to language and communication*. Cambridge, MA: M.I.T. press.
- Allen, J.P.B. (1980). *A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education*. Allocution principale à la Assemblée Générale annuelle de l'Association canadienne des professeurs de langues vivantes. Toronto, Ontario.
- Albright, R.L. (1976). *Language Learning Through Communication Practice*. Documents ELT, 3, 2-14.
- Anderson, T.H. 1978. *Study Skills and Learning Strategies*. Technical Report No. 104. Urbana: University of Illinois.
- Asher, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-18
- Baccardia, A. et M. Taggart. (1993). *Le journal*. Halifax: Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.
- Bélanger, C. et al. (1986). *L'évaluation formative des apprenissements en français langue seconde/Assessment Instruments for French as a Second Language*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Blahyck, E. 1985. The Comparability of Teaching and Learning Strategies. *Applied Linguistics* 6 (3), 255-261.
- Bouchet, A.-M., M. Duplantie et R. LeBlanc (1986). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : CEC/CEFCEL.

Boyer, J.Y. (1985). L'utilisation de la structure lexicale pour la lecture des textes documentaires au primaire. Revue des sciences de l'éducation, 11 (2), 219-232.

C.P.F. (1985, octobre). CPF - Core Teachers Questionnaire. A preliminary report. Présenté au Symposium on Language Teacher Training. Halifax, N.-É. (polyvalope)

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J.C. Richards et R.W. Schmidt, (éds.), *Language and Communication* (pp. 2-28). Londres: Longman.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

Canale, M. (1979). Towards an Adequate Theory of Communicative Competence. Dans OISE Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Toronto: OISE.

Cardlin, C.N. et H.G. Widdowson (éds.) (1987). Introduction. Dans Ann Malmah-Thomas Classroom Interaction (pp. vii-x). Oxford : Oxford University Press.

Carroll, J.B. et Hall, P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests*. Oxford : Pergamon Press.

Chastain, K.D. (1978). Evaluating Expressive Objectives. *Modern Language Review*, 73 (1), 62-70.

Conseil des Universités (1987). *Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec. (polyvalope)

d'Anglejan, A., B. Harley et S.M. Shapson (1990). Student Evaluation in a Multidimensional Core French Curriculum. Étude nationale sur les programmes de français de base. (polyvalope)

d'Eon, C. et MacPherson, E. (1993). *La planification d'un voyage*. Halifax : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Davies, E. E. (1983). "Language Awareness" as an Alternative to Foreign Language Study. *British Journal of Language Teaching* 21 (2), 71-75.

Dodson, C.J. (1978). *Bilingual Education in Wales*. Londres : conseils scolaires.

Duplanter, M., LeBlanc, R. et Tremblay, R. (1986). *Initiation au rugby*. Winnipeg : CASLT.

Edwards, R. (1990). Plan de perfectionnement en français langue seconde: L'intégration des habiletés selon une démarche communicationnelle. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Gémain, C., Boucher, A.M. et Charbonneau-Dagenais, A. (1984). Essai d'application de la technique pédagogique de l'objectivation en langue seconde. *Études de linguistique appliquée* 56, 61-67.

Gouvernement du Québec (1983). *Programme d'études : anglais, langue seconde (1er cycle)*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1985). *Programme d'études : anglais, langue seconde (2e cycle)*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Harners, J. et Blanc, M. (1985). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.
- Harley, B. et d'Anglejan, A. (1987). *Report on the piloting of "Initiation au voyage"*. Ottawa: Étude nationale sur les programmes de français de base (polyptyque).
- Harley, B. et Lapkin, S. (1988). *Testing Outcomes in Core French: The Development of Communicative Instruments for Curriculum Evaluation and Research*. Toronto : OISE.
- Harley, B., d'Anglejan, A., et Shapson, S.M. (1980). *Étude nationale sur les programmes de français de base : le syllabus d'évaluation*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langue seconde et M. Éditeur.
- Huard, C. (1987). Comment développer une pédagogie centrée sur le développement d'une compétence? L'expérience, position l'acquérir à l'école, ou doit-on attendre d'être en dehors de l'école. *Échange*, 50 (1), 2-17.
- Jones, B.F., Sullivan Palinscar, A., Sederburg Ogle, D., et Glynn Carr, E. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development et Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Kenton, M.T. et Tate, P.J. (éds). (1978). *Learning by Experience - What, Why, How*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition. *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, S. et Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, H.J. (1980). Communicative Processes in the Foreign Language Classroom: Preconditions and Strategies. Dans K.E. Muller (éd.), *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar*, numéro spécial de *Studies in Second Language Education*, 3 (1).
- LeBlanc, R. et Bergeron, J. (1986). L'évaluation dans une pédagogie de la communication. Dans A.M. Boucher et al. (éds), *Prépos sur la pédagogie de la communication en langues secondes* (pp. 129-145). Montréal : CEC/CÉCÉL.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Lussier, D. (1991). *Plan de perfectionnement en français langue seconde : Evaluation*. Québec : Centre Éducatif et Culturel Inc.

Macnamara, J. (1973). Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions. *Modern Language Journal* 57, 250-254.

MacPherson, E. (1986). Les Médias. Halifax : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse et la Fondation d'éducation des provinces atlantiques (FEPA).

Mason, J. (1986). Foundations for literacy: pre-reading development and instruction. Dans S. de Castell, A. Luke, et K. Egan (éds), *Literacy, Society, and Schooling* (pp. 233-242). Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Merritt, J., Price, D., Grugnon, E., et Grugnon, D. (1979). *Developing independence in reading*. Milton Keynes: The Open University Press.

Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, 77-83.

Novak, J. D. et Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Nuthbrown, M., Massey, M., et Tremblay, R. (1987). *Connecting Tests (Levels 1 &2)*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Piaget, J. (1973). *Mes idées.... propres recueillis par Richard I. Evans*. Paris: Denoël / Gonthier.

Poncher, L. (1980). *Lignes de force du roman au actuel en D.L.E.* Paris: Clé Internationale.

Poyen, J. (1986, mai). Suggested notations to PR recommendations made at the Schools Project meeting (polycopie).

Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Reberick, S. & Dicks, J. (1992). *Dossier d'évaluation de la communication orale aux marins (DECOM)*. Published in English as *Maritime Oral Communication Assessment Portfolio (MOCAP)*. Halifax: Maritime Provinces Education Foundation.

Reberick, S. & Dicks, J. (1995). *Evaluation: Oral Communication Assessment and the Portfolio Concept*. In G. Duquette (Ed.), *Second Language Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Rivers, W.M. (1971). *The Language Learner: Reaching his Heart and Mind*. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 28 (1), 7-16.

Rivers, W.M. (1976). *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Sinclair, J. M. (1985). Language Awareness in Six Easy Lessons. Dans B. Gillian Dominall (éd.), *Language Awareness*. National Congress on Language in Education Papers and Reports 6 (pp. 33-36). London: Centre for Information on Language Teaching.

Stern, H.H. (1983). Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum. Dans R.G. Mead (éd.), *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*. (pp. 120-146). Middlebury, VT: Northeast Conference.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1980). *Directions in Foreign Language Curriculum Development*. ACTFL.

Stevick, E.W. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tremblay, R. (1987, novembre). Activités d'interaction. Document de travail préparé pour le groupe de travail sur l'approche communicative/experientielle (polycopie).

Tremblay, R. (1989a). *Plan de perfectionnement en français langue seconde: Production orale non-interactive*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Tremblay, R. (1989b). *Plan de perfectionnement en français langue seconde: Compréhension écrite*. Montréal: Centre éducatif et culturel.

Tremblay, R. (1989c). *Plan de perfectionnement en français langue seconde: Interaction orale*. Montréal: Centre éducatif et culturel.

Tremblay, R. (1990). *Plan de perfectionnement en français langue seconde: Interaction orale*. Montréal: Centre éducatif et culturel.

Tremblay, R., Painchaud, G., Lablanc, R., Godbout, R. (1989). *Se lancer en affaires avec un jeu. Unité de formation intégrée préparée pour l'Étude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa, ON : Association Canadienne des professeurs de langues secondes.

Tremblay, R., Massey, M. et Massey, S.N. (1985). *Connecting*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Ulmsam, R. (1980). *Evaluating for Communication*. D.C. Heath Canada Ltd. Wells, G. (1981). *Learning Through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A. (1987). *Conceptual Background and Utility*. Dans A. Wenden et J. Rubin (éd.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 3-13). Toronto: Prentice-Hall International, 3-13.

Wenden, A. (1988). *A Curricular Framework for Promoting Learner Autonomy*. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 44 (4), 639-652.

**Manuel pour la formation
des enseignants et des enseignantes:
L'enseignement des langues secondes d'après
une approche communicative/expérientielle**

Annexes

Annexe A – Participants

Comité Ad Hoc, 1984 – 1985

Claudine Couriel, Ontario
Françoise Denolin, Québec
Stan Frey, Saskatchewan
Birgit Harkey, Ontario
Yvonne Hobert, Alberta
Clarence LeBlanc, Nouveau-Brunswick
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick
Janet Royen, Alberta
Robert Roy, Colombie-Britannique
H. H. (David) Stern, Ontario
Roger Tremblay, Québec
Rebecca Ullmann, Ontario
Isabel Beaton, île-du-Prince-Édouard, Chargée de projet
Anthony Mollica, Ontario, Consultant aux publications
Hilaire Lemoinne, Secrétariat d'État
Claire Paris, Secrétariat d'État

Comité de direction

H.H. (David) Stern, Ontario, Directeur du projet, 1985 / 1987
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario, Directeur du projet, 1987 / 1989
Janet Royen, Alberta, Directrice adjointe

Représentants des groupes de travail

Birgit Harkey, Ontario
Robert Roy, Colombie-Britannique

Représentants du Projet Écoles

Dianne Bernick, Ontario
David Macfarlane, Nouveau-Brunswick, 1987 / 1989
Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Écosse, 1985 / 1987

Représentants de l'ACPLS

Florence Wilson, Colombie-Britannique, 1987 / 1989
Joyce Fawcett, Terre-Neuve, 1988 / 1989
Thor Krauk, Alberta, 1987 / 1988
Stan Frey, Saskatchewan, 1985 / 1987
Don Mazerolle, Nouveau-Brunswick, 1985 / 1986

Projet de recherche et développement

Coordonnateur

H. H. (David) Stern, 1985 / 1987
Raymond LeBlanc, 1987 / 1989

Groupes de travail

Syllabus Langue

Gisèle Painchaud, Québec, Présidente
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Lenny Boyce, Ontario
Terry Rux, Ontario
Madeleine St-Pierre, Québec
Perrette Thibault, Québec
Claire Trépanier, Québec, 1987
Claude Fleckert-Claret, Québec, 1985 / 1987
Maria Myers, Nouvelle-Écosse, 1985 / 1987
Rebecca Ullmann, Ontario, 1985 / 1987

Syllabus Communication/experientiel

Roger Tremblay, Québec, Président
Monique Duplantie, Québec
Diane Hunt, Québec
Wally Lazaruk, Alberta, 1985 / 1987
Membres associés:
Patricia AuCoin Douglas, Nouvelle-Écosse
Denise Bourassa, Alberta
Claude Cormier, Québec
Roger Lalonde, Ontario
Dennis Pinet, Nouveau-Brunswick
Nancy Finch-Westby lake, Nouvelle-Écosse
Yvonne St-Anaud, Ontario

Syllabus Culture

Clarence LeBlanc, Nouveau Brunswick, Président
Claudine Courteau, Ontario
Pierre Truscott, Ontario, 1985 / 1988
Membres associés:
Wally Lazaruk, Alberta
Jan Mackenzie, Nouvelle-Écosse
Anthony Mollica, Ontario
Jacques Sainton, Nouveau-Brunswick
Karen Tweedie, Nouveau-Brunswick

Syllabus Formation langagière générale

Wynona Hebert, Alberta, Présidente
Glen Loveless, Terre-Neuve, 1985 / 1987

Formation des maîtres et perfectionnement

Robert Roy, Colombie-Britannique, Président
Nick Andriatz, Colombie-Britannique
Howard Hainsworth, Ontario
Rebecca Ullmann, Ontario

Recherche et évaluation

Brigit Harvey, Ontario, Présidente
Alison d'Anglejan, Québec
Sean Shapoon, Colombie-Britannique

Élaboration des unités d'enseignement

Initiation au voyage (Unité pour la 8^e année)

Monique Duplantie, Québec
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Roger Tremblay, Québec

J'ai taïm (Plan détaillé d'une unité intégrée pour la 6^e année)

Clement Beauskirk, Québec

Se lancer en affaires avec un jeu
(Unité pour la 10^e année)

René Cadieux, Ontario
Raymond LeBlanc, Québec/Ontario
Gisèle Painchaud, Québec
Roger Tremblay, Québec
Marthe Comeau, Québec, Adjointe de recherche

Assistant de recherche/consultants

Groupe de travail du syllabus langue

Lucie Cussons, Québec

Céline Robitaille, Québec

Diane Vincent, Québec

Groupe de travail du syllabus
communicatif/expérimentel

Raymond Coulombe, Québec

Claude Cormier, Québec

Nadine Taylor, Québec

Cédrine Tremblay, Québec

Groupe de travail du syllabus culture

Gérardo Alvarez, Québec

Tara Goldstein, Ontario

Peter Hettelman, Alberta

Joyce Scaini, Ontario

Groupe de travail du syllabus formation

langagière générale

Hermance Couture, Alberta

Patricia Lévesque, Terre-Neuve

Micheline Mazulbert, Alberta

Katherine Mueller, Alberta

Aline Samuelszen, Alberta

Groupe de travail sur la formation des maîtres
et le perfectionnement

Mosique Bouillet-Trites, Colombie-Britannique

Jennifer Buntain, Colombie-Britannique

Patricia Lamarré, Colombie-Britannique

Thomas Mathien, Ontario

Groupe de travail sur la recherche

et l'évaluation

Jennifer Cohen, Ontario

Kathryn Shred Foley, Ontario

Elizabeth Ford, Ontario

Doug Hart, Ontario

Mary Lou King, Ontario

Louise Saward, Ontario

Yilin Sun, Ontario

Service administratifs et de soutien

Judy Gibson, Alberta

Eliana Handford, Manitoba

Shannon MacFarlane, Manitoba

Greg Sametz, Manitoba

Joyce Scaini, Ontario

Liaison avec le gouvernement

Secrétariat d'État

Claire Paris

Guy Coulombe

Mary Anderson

Conseil des ministres de l'éducation du Canada

Hélaine Lemire

Marguerite Charron

Nicole Keating

Ed Watson

Projet écoles

Coordonnatrice: Janet Poyen

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Représentants provinciaux

Rick Wood, 1988 / 1989
Merle Herbert, 1987 / 1988
Geoff Mills, 1986 / 1987
Nicole Calostagna-Morrelli, 1985 / 86

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 1^{re} année
Andrée Dufkeit Helen Horban
Don Mats Génervieve Pfeiffer
Roger Tires Barbara Yocomans

ALBERTA

Représentant provincial

Wally Lazanki

Comité provincial

Jane Aitkock
Brian Domelly
Carmella Hohnwy
Igor Kruk
Edmood Levasseur
Jeanine Tetovo

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8^e année
Armand Belcourt
Gladys Jean
Petra Schleiter
Yvonne Wolfe
Unité pour la 10^e année
Barbara Backwell
Karen Weston

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8^e année
Bev Anderson Yves Bourdeau
Robert Loogppte Marsha Merrill
Michelle Moutoue-Carole Wright

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8^e année
Irene Caulfield Yves Côté
Claude Desnoyers Darryl Hunter
Sr Suzanne Kokurud Roméo Lemieux
Rose Romanowich Sandra Stewart

Comité provincial

Terry Oldershaw, Président
Lionel Duceault
Anne MacAulay
Florence Wilton (Liaison)

Madeleine Crandell

John Daoust

Bob Swansonburgh

MANITOBA

Réprésentante provinciale: Céline Sotiriadis

Comité provincial
Greg Sametz
Patricia Joyal
Sylvia Taggart

Professeurs pour les unités pilotes
Unité pour la 8e année
Donna Cloete
Justine Giacobchuk
Helen Laché

Jacelyne Hullien
Evelyne Salko
Don Tolle

Professeurs pour les unités pilotes
Unité pour la 8e année
Josie Florentino
Alice Little
John Sushelnitsky
Judy Bilenki
Lina La Rosa
Mireille St-Pierre

Don Milne
Ken Nell

ONTARIO

Représentante provinciale
Helen Mitchell

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 10e année
Lynn Chandler
Pat Chaz
Martha Hornisch
Karen Van Beurden

Dianne Charlton
Norma Gauthier
Bonnie Lihen
David Wilson

Comité provincial
Georgette Bolger
Ian Daniel
Heidi Collett
Diane Johansen
Julien Larocque
Mona Mirshak
Jim Sebastian
John Stephens
Paulette Volgyesi

QUÉBEC

Représentante provinciale: Alida Piccolo

NOUVEAU-BRUNSWICK

Représentants provinciaux

David Macfarlane, 1987 / 1989
Karen Tweedie, 1986 / 1987
Viviane Edwards, 1985 / 1986

Comité provincial
Bernard Bourque
Denise Daigle
John Lang
Karen Tweedie

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 8e année
Shirley Bailey
Annette Brisson-Chauvin
Joan Grant
Michael McLeod
Barbara Zawryucha

Monique Blach
Margaret Desautel
Donna Larlee
Stephanie Price

Unité pour la 10e année
Marjoka Blok
Carmel Cyr
Darwin Hatt
Judy Hogan
Rowena Mills

Anna-Jean Creswell
Sandra Fish
Martha Hornich
Ahti Jones
Claire Mian
Dianne Pennock
Elaine Simmens
Kenneth Sutton

Kathie Briant
Vivian Edwards
Donald Mazeville

Terry Brown
Lawrence Farrell
Michael Hitchcock
Blair Lawrence

NOUVELLE-ÉCOSSE

Représentants provinciaux
Cléophas d'Eon, 1987 / 1989
Ann Angelidis, 1986 / 1987
Patricia AuCoin Douglas, 1985 / 1986

Professeurs pour les unités pilotes
Unité pour la 1^e année

Susan Bayne^{*} Wayne Broadreau
Paul Deslauriers Kery Foethan-Lynk
Mary Lou Flynn-Dorey Everett MacPherson
Unité pour la 1^e année
Mary Lou Flynn Drennan Laurie Mullins
Laurie Mullins Anthony Orlando
Judy Rose

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Représentantes provinciales
Debbie Pineau, 1988 / 1989
Claire Smitharam, 1985 / 1988

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 1^e année
Heather Carver Bethany Doiron
Helen Locketby Maurice Perry
Unité pour la 1^e année
Sr. Theresa Perry Gislaine Roy
Wanda Whitlock

TERRE-NEUVE

Représentants provinciaux
Ivan Hibbs, 1988 / 1989
Patrick Balloué, 1985 / 1988

Comité provincial

Albert Sérot, Président Sr. Marie Arsenault
Claude Brisson Debra Cheverie
Réal Cagnon Timon Gallant
Norcen Flegge Helen Locketby
Linda Lowther Bernard Pépin
Sr. Theresa Perry Louise Sévigné
Marcia Whelan

Professeurs pour les unités pilotes
Unité pour la 1^e année
Gordon Hopkins June Ann Manning
Glenys Neily Harris Notte
Ray O'Brien Camilla Stoodley
Frank Winsor Mary Whelan
Andrew Woodfine Kevin Flynn Hope Squines
Elizabeth Tobin Thelma Whalen

Comité provincial
Jacques Barthomeuf Donna Cashman
Anne Curry Robert Frugère
Ine Maillot-Bernard Nancy Pinch-Worthylake
Anne Rodrigue David Routledge

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Représentants territoriaux

Jean-Marie Beaulieu, 1988 / 1989

Marta Blenkam 1985 / 1988

Comité provincial

Mona Matthews Marie-Paule Lécaze

Lily Oldham

Professeurs pour les unités pilotes

Unité pour la 1^{re} année

Madeleine Daigle

Unité pour la 1^{re} année

Muriel Beauleau John Bowden

Gilberte Coenier Susan Detman

Intégration d'Initiation au voyage

Bev Anderson, Saskatchewan

Myrna Andres, Alberta

Judy Bilecki, Manitoba

Donna Cloete, Manitoba

Justine Gadourchis, Manitoba

Gladys Jean, Alberta / Ontario

Ron Leishman, Alberta

Helen Locketby, Île-du-Prince-Édouard

Helen Loeb, Manitoba

Janet Poyen, Alberta

Betty Rose, Alberta

Catherine Sotiriadis, Manitoba

Albert Seroz, Île-du-Prince-Édouard

Julia Wokodaw, Alberta

Révision de se lancer en affaires avec un jeu

Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard

Wanda Whittley, Île-du-Prince-Édouard

Panel des commentateurs – Colloque de l'ACPLS, 1989

Judy Bilecki, Manitoba

Debbie Pineau, Île-du-Prince-Édouard

Barbara Voornans, Colombie-Britannique

Annexe B

PARAMÈTRES À SUIVRE POUR LA RÉDACTION D'UNE UNITÉ EXPÉRIENTIELLE EN CLASSE D'IMMERSION

I Format d'une unité d'enseignement expérimentuelle

Titre: _____

Table des matières: _____

Matière(s) visée(s): _____

Niveau d'enseignement: _____

Sujet(s) à développer: _____

Les objectifs curriculaires (guides du Ministère de l'Éducation)

Langueur apprenante/ive de l'unité: _____

But (projet) expérimentiel: _____

Etapes à suivre pour atteindre le but:

Résultats d'apprentissage visés:

Ex.: Communication/Expérimentation

De contenu (la matière / les matières)

De langue

De formation langagière générale

Démarche pédagogique (Explications détaillées de chaque étape)

Evaluation

Ressources (pour l'enseignant/ice, pour l'apprenant/ice, les personnes ressources, les ressources techniques et audio-visuelles)

II Résultats d'apprentissage

Résultats d'apprentissage communicatifs/ expérimentuels

Les résultats d'apprentissage communicatifs visent le développement des habiletés de communication (la compréhension et la production orale et écrite, et la négociation).

Les résultats d'apprentissage expérimentuels visent l'enrichissement de l'expérience de l'apprenant/ice (connaissances, attitudes et comportements).

Résultats d'apprentissage de contenu

Les résultats d'apprentissage de contenu sont des connaissances et des habiletés provenant de la matière/ des matières, telle que les mathématiques, les sciences physiques et les sciences humaines, la santé, l'éducation physique, etc. Il faut consulter les guides curriculaires du Ministère de l'Éducation et de la Formation pour les objectifs spécifiques d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage de langue

Les résultats d'apprentissage de langue sont des connaissances et des habiletés au niveau du discours et de la grammaire (vocabulaire, structures, prononciation, etc.).

Résultats d'apprentissage de formation langagière générale

Les résultats d'apprentissage de formation langagière générale comprennent les stratégies pour l'analyse et les prises de conscience face à la langue, à la culture et aux stratégies d'apprentissage, de communication et sociales.

III Étapes

1. Chaque étape devrait être numérotée et mise en relief. Ceci devrait être suivi d'une explication de toutes les activités qui correspondent à l'étape (le déroulement pédagogique).

2. Pendant les premières étapes de l'unité il faut toujours :

- personnaliser l'unité
- se mettre d'accord sur le but expérimentiel
- anticiper et vérifier les étapes pour atteindre ce but
- faire une mise en commun des expériences des apprenant(e)s et de l'enseignante

3. L'avant-dernière étape doit toujours être la réalisation du but expérimentiel.

4. La dernière étape doit être une objectivation sur l'unité. Les apprenants doivent réfléchir aux expériences qu'ils ont vécues dans l'unité, aux nouvelles connaissances, aux nouvelles attitudes et aux nouvelles stratégies qu'ils ont développées. Ils doivent aussi réfléchir aux changements qu'ils aimeraient voir apportés à l'unité afin de l'améliorer pour le groupe suivant.

IV Principes à respecter durant le développement d'une unité expérimentuelle

1. Le but expérimentiel:
 - a) est toujours un projet de production – soit à l'oral, à l'écrit ou les deux si possible,
 - b) devrait être assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants,
 - c) doit indiquer clairement ce que l'apprenant doit préparer pendant l'unité, et puis produire à la fin de l'unité,
 - d) doit incorporer toutes les étapes à suivre – chaque étape est liée dans une chaîne logique pour arriver au but expérimentiel.
2. La personnalisation:
La personnalisation doit faire partie intégrante de l'unité. La personnalisation traite de la façon dont les matériaux et les activités d'enseignement sont reliés à l'expérience de vie de l'enseignant et de l'élève. La personnalisation signifie, d'une part, que l'on prend les idées d'un auteur (d'un texte aural ou écrit) et qu'on se les approprie à l'aide d'un processus d'analyse, d'évaluation et de transformation. Elle signifie d'autre part qu'on introduit des activités qui rendent l'expérience d'apprentissage significante pour les élèves.

3. Les habiletés langagières:

- a) La compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, et la négociation doivent toutes être intégrées dans l'unité. La production orale peut se faire sous forme de l'oral mûs-interactif (telle qu'une présentation, une émission de radio, des annonces, etc.) ou de l'oral interactif (les conversations, les débats, les controverses structurées, les négociations, les jeux, etc.).
- b) Le pourcentage alloué aux activités orales et écrites devrait respecter le plus possible la répartition du temps indiquée dans le programme d'études.

4. Le contenu:

Les objectifs de contexte (matière) sont tirés des guides curriculaires du Ministère de l'Éducation. Il faut les indiquer d'une manière spécifique (le nom du guide, le numéro et la page des objectifs, les objectifs eux-mêmes).

5. La langue:

La langue, incluant la grammaire et le discours, doit être intégrée dans l'unité au service de la communication et doit être enseignée en contexte. La langue enseignée est celle dont les apprenants auront besoin pour accomplir leurs tâches. L'apprenant doit être misé à réfléchir sur ses connaissances du langage et à remarquer des ressemblances et des différences parmi des langues.

6. La formation langagière générale:

Il faut fournir aux apprenants l'occasion de développer une conscience linguistique, culturelle et stratégique. Il faut les faire réfléchir au processus d'apprentissage et à leurs propres expériences en langue maternelle qui pourraient aider dans l'acquisition d'une langue seconde.

7. Les documents authentiques:

Chaque unité doit constituer l'occasion aux apprenants de se servir de documents authentiques oraux et écrits. Il faut inclure un ou des sites Internet ou d'autres logiciels de l'ordinateur, ainsi qu'un vidéo ou une émission de radio.

8. Les stratégies d'enseignement:

De diverses stratégies doivent être incorporées dans l'unité : y compris le travail individuel, les mini-conférences, le travail en partenaires et petits groupes, l'apprentissage coopératif en groupes.

9. L'évaluation:

L'évaluation doit constituer une composante intégrée de l'unité. Il faut inclure l'évaluation formative et sommative. L'évaluation sommative doit se rélier directement aux objectifs de l'unité; c'est-à-dire qu'il faut avoir des composantes communicatives (orales et écrites), culturelles, linguistiques et de la formation langagière générale. De diverses stratégies d'évaluation incluant l'auto-évaluation et l'évaluation des pairs doivent aussi être intégrées dans l'unité. Il faut fournir des grilles d'évaluation à l'usage des enseignants.

Annexe C

Une unité multidimensionnelle L'alimentation

Céline Carmen, Décembre 1999
étudiante, Université du Nouveau-Brunswick

- 1. Vue d'ensemble de l'unité**
- Années:** 7-9
- Langue et niveau:** français intermédiaire
- Champ d'expérience:** alimentation
- Sujets à aborder:**
- Les prévisions
 - Un régime sain à l'école
 - Troubles alimentaires
- Objectif expérientiel:** Préparer une affiche destinée au grand public; enregistrer une annonce de radio ou de télévision destinée aux pairs et traitant d'un bon régime ou des troubles alimentaires.
- Déroulement:**
1. Jeu de rôle: on fait des provisions. Dresser un aide-mémoire, comparer les produits sélectionnés à ceux recommandés par Santé Canada dans son Guide alimentaire canadien.
 2. Enquêter sur les aliments disponibles à la cafétéria et dans les distributeurs automatiques de l'école.
 3. Examiner pourquoi cette unité est pertinente; pourquoi est-il important de savoir quels aliments sont disponibles à l'école?
 4. Préparer un menu pour la cafétéria.
 5. Examiner les différences culturelles portant sur l'alimentation et le régime tenant compte des ethnies, des religions, des végétariens, et des allergies.
 6. Étudier la question de troubles alimentaires.
 7. Préparer une affiche à l'intention du grand public ou enregistrer une annonce de radio / télévision destinée aux pairs portant sur une alimentation saine ou sur les troubles alimentaires.
 8. Réflexions sur l'unité. Auto-évaluation et évaluation par les pairs.

II. Objectifs

Communication/Expérimentel

1. Dans un super-marché, poser des questions à un employé sur l'emplacement et sur le prix de certains articles.
2. Enquêter sur l'alimentation disponible à l'école, à la cantine et dans les distributeurs automatiques.
3. Faire des recherches sur l'Internet, dans des revues, et à la bibliothèque sur des régimes sains et sur des troubles alimentaires.
4. Examiner et analyser les techniques de communication utilisées dans les annonces destinées au grand public.
5. Sous forme orale ou écrite, préparer un bref message au sujet de l'alimentation.

Culture

1. Examiner un régime typique dans une culture étrangère. (Les choix se limitent-ils à ce que nous estimons être sains, nous?)

Langue

1. Compléter la carte-concept à l'aide de mots reliés à l'alimentation.
2. Dresser une liste de mots clefs utiles dans des recherches portant sur l'alimentation et sur les troubles alimentaires.
3. Revoir les manières de formuler les ordres (l'imperatif) présentées dans les annonces, par exemple, "Mangez bien", "Ne fumez pas".

Formation langagière générale

1. Démontrer diverses stratégies d'apprentissage afin de bien communiquer dans un jeu de rôle.

2. Examiner les meilleures conditions d'apprentissage personnel. (Pourquoi le choix plus haut s'est-il porté sur la confection d'une affiche plutôt que sur l'enregistrement d'une annonce ou vice-versa; exprimer ses préférences devant les différentes activités de la leçon.)

III. Plans de leçon

Niveau: 7-9

Langue: le français

Durée: 60 minutes

Lesson: 1

Champ d'expérience: l'alimentation

Sujet à aborder: les provisions

Matiéliers

Enseignant

- argent de jeu
- articles et provisions, vrais et simulés

Elève

- aide-mémoire
- copies du Guide alimentaire canadien

Activité

jeu de rôle dans une épicerie. Les élèves dressent une liste de provisions qu'ils consomment d'habitude, puis ils demanderont ces provisions et les payeront. Ensuite, ils examineront ces provisions par rapport au Guide alimentaire canadien.

Déroulement:

Enseignant

- Monter une épicerie factice.
- Distribuer l'argent de jeu.
- Distribuer le Guide alimentaire.
- Jouer le rôle d'épicier en pesant.
- Des questions et en y répondant.

Elève

- Dresser un aide-mémoire.
(5 minutes)
- Se renseigner sur l'emplacement de certains articles.
- Payer les provisions.
- À l'aide du Guide examiner les provisions en vue de déterminer si elles y sont conformes.
- Modifier l'aide-mémoire en conséquence afin de s'assurer que les exigences quotidiennes sont satisfaites.
(35 minutes)

Les élèves examinent leur aide-mémoire en faisant les provisions si bien que tout le monde est occupé pendant que l'enseignant parle à un ou deux élèves à la fois.

Au niveau de la classe tout entière: une discussion portant sur le jeu de rôle; l'enseignant demandera à certains élèves de partager une expérience vécue dans un magasin. (10 minutes)

Au niveau de la classe tout entière: les élèves signaleront les provisions dans leur aide-mémoire qui sont conformes au Guide alimentaire canadien.

Deux volontaires écriront le nom de ces produits au tableau. (10 minutes)

Année: 7-9

Langue: le français

Durée: 60 minutes

Champ d'expérience: l'alimentation

Leçon: 2

Sujet à aborder: une alimentation saine à l'école

Matiériels

Enseignant

- une liste des aliments disponibles à la cafétéria et dans les distributeurs automatiques
- stylos/crayons

Activité

Recherche des aliments disponibles à l'école.

Déroulement:

Enseignant

- Rédiger un questionnaire à l'intention des élèves.
- Qu'est-ce qu'on peut acheter dans les distributeurs automatiques?
- Combien cela coûte-t-il?
- Qu'est-ce qu'on peut y trouver de sain?
- Qu'est-ce qu'on peut acheter à la cafétéria?
- Qu'est-ce qu'on y propose comme choix? (par exemple, des plats kasher, des plats végétariens)

Qu'est-ce qu'on y propose de sain?

- Demander aux élèves de lire le questionnaire en vue d'anticiper les réponses. (10 minutes)
- Envoyer les élèves à la cafétéria.

Élève

- Enquêter sur les aliments disponibles à la cafétéria et dans les distributeurs automatiques à l'aide du questionnaire en y ajoutant tout commentaire pertinent. (35 minutes)
- Comparer les réponses vérifiées aux réponses anticipées
- Au niveau de la classe tout entière, discuter la pertinence du sujet à l'égard des élèves: A votre avis l'école vous offre-t-elle des choix sains et nutritifs? (15 minutes)

Champ d'expérience: l'alimentation**Sujet à aborder: bien manger à l'école****Matiérels****Enseignant**

- du bristol pour la carte-concept

Elève

- bristol
- crayons feutre
- feuilles de papier
- branches et de couleur
- crayon / style

Activité

Créer un nouveau menu pour l'école. Les élèves décideront quels aliments devraient y être disponibles en vue de leur santé ainsi que de leur plaisir. Pour commencer, on sera un remue-ménage permettant aux élèves de proposer des mots de vocabulaire reliés à l'alimentation lesquels seront mis sur la carte-concept.

Déroulement:**Enseignant**

- Présenter la carte-concept. (3 minutes)
- Diviser les élèves en groupes d'après les catégories d'alimentation. (2 minutes)
- Encourager la créativité chez les élèves pour que les menus ressemblent à de vrais.

Elève

- Au niveau du groupe, préparer une carte-concept.
- La montrer aux autres élèves. (20 minutes)
- En groupes ou individuellement, créer un nouveau menu pour l'école. (25 minutes)

En se servant de leurs menus comme point de départ les élèves parleront des coutumes et tabous culturels en ce qui concerne l'alimentation. Question à aborder: sommes-nous suffisamment sensibles aux besoins des personnes atteintes d'allergies et des personnes représentant des cultures non anglo-saxonne? Ayant répondu à cette question les élèves modifieront leurs menus en conséquence.

Avec l'objectif expérientiel en tête, les élèves dans leur groupe parleront des troubles alimentaires en essayant de répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce qui provoque des troubles alimentaires? Quels facteurs sociaux encouragent des troubles alimentaires? Quel groupe en est particulièrement touché? Dans un premier temps, la discussion se déroulera entre deux élèves, puis entre quatre élèves, ensuite au niveau du groupe. Au sein de chaque groupe seront assurés les rôles de secrétaire, de modérateur, de réviseur, et de reporter.

En présentant l'objectif expérientiel, l'enseignant parlera de différents points à garder en vue pour la création d'une affiche ou d'une annonce destinée à la radio/télévision: sujet à afficher; message; caractères; vocabulaire; langue; embellissement; tout cela afin d'attirer l'attention du public visé.

IV. Evaluation de l'unité

L'enseignant pratiquera une évaluation continue. À titre d'exemple nous proposons le plan suivant:

Note de l'élève: _____

En avançant vers l'objectif expérimentiel, l'élève a eu un certain succès dans les domaines suivants:

Communication significative _____

Stratégies d'apprentissage en évidence _____

Recherche sérieuse _____

Démonstration de l'objectif _____

Clarté dans l'expression du message _____

L'évaluation par les pairs se fera oralement ou par écrit au niveau du groupe. Les questions suivantes seront considérées: Quels sont les aspects de ce projet que j'ai aimés le mieux? Quelles stratégies ont été utilisées pour renforcer le message? Comment aurait-on pu améliorer le projet?

L'auto-évaluation se fera par écrit et sera partagé avec l'enseignant seulement. Les élèves répondront aux questions suivantes: Quelles activités correspondent le mieux à mes stratégies d'apprentissage? Quelle activité est-ce que j'ai préférée? Qu'est-ce que j'ai appris au sujet de l'alimentation? Comment est-ce que j'ai mis aux affiches et aux annonces? Comment pourrais-je améliorer ce projet en vue des élèves de l'année prochaine?

En exécutant une unité dimensionnelle l'enseignant est censé évaluer chacune des quatre composantes: 1) expérientiel/communicatif; 2) culture; 3) langage; et 4) formation langagière générale.

Une évaluation sommative se fera en assignant une note aux aspects suivants pour chacune des quatre catégories d'objectifs:

1. Communication avec l'épicerie, menu, communication au sein du groupe
2. Présence d'articles spéciaux pour des personnes ayant des besoins particuliers
3. Clarté et communication du message
4. Démonstration des stratégies d'apprentissage

V. Resources

Pour l'enseignant: Informations sur l'alimentation disponibles sur Internet et à la bibliothèque; annonces publiques; affiches conseillées par des cliniques de nutrition; publications de Santé Canada; Guide alimentaire canadien pour manger sainement (<http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/la-nutrition/pub/guidalim/>) ou Publications, Santé Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0K9, tel. 613-954-5995)

Pour les élèves: Ordinateurs permettant l'accès à Internet; exemplaires du Guide alimentaire canadien; matériel audio-visuel; matériel scolaire

VI. Documents consultés

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick: *L'art du langage en immersion*
Richard-Amato, P. A. (1996). *Making it Happen*, 2nd Edition. White Plains, N. Y.: Addison-Wesley

Annexe D

Une unité multidimensionnelle Laissons découvrir les invertébrés

par Monic Morgan, Avril 1999

Étudiante, Université du Nouveau-Brunswick

INTRODUCTION	160
ÉTAPES À SUIVRE POUR ATTEINDRE LE BUT	160
Résultats d'apprentissage visés	160
A. Communicatifs/expérimentuels	160
B. Contenu	161
C. Langue	161
D. Formation langagière générale	161
La démarche pédagogique – Les étapes	163
A. La première semaine en détail	163
B. Les deuxièmes et troisièmes semaines en bref	169
ÉVALUATION	171
RESSOURCES	175
Ressources de l'enseignant	175
Activités	176
Ressources générales	177
Ressources de l'élève	177

Introduction

Matière visée: la biologie, l'art, l'informatique, la cuisine.

Niveau d'enseignement: la dixième année - Biologie 102 / 101

Champs d'enseignement: le Règne Animal des Invertébrés

Sujet à développer: les caractéristiques du règne animal et des invertébrés

Les objectifs curriculaires (Biology 102/101) - Guide du Professeur, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1990) :

1. L'identification des différences entre les sous-règnes Parazoa et Metazoa;
2. Un survol des caractéristiques des phylas Porifera et Cnidaria; Annelida, Mollusca et Echinodermata; Arthropoda;
3. L'identification des caractéristiques du développement animal.

Longueur approximative de l'unité: 3 semaines

But (projet) expérimentiel: L'apprenant participera à la préparation d'un site web francophone pour informer le public de la zoologie générale des invertébrés; fera participer son expérience de la préparation d'un site web à ses pairs d'une autre classe ou école.

Étapes à suivre pour atteindre le but

Résultats d'apprentissage visés

A. Communicatifs/expérimentuels

1. Discuter de l'expérience des élèves et de l'enseignant avec les organismes du règne animal.
2. Observer et comparer des spécimens de différents groupes d'invertébrés pour identifier l'importance de la classification et les liens évolutionnaires entre ces groupes.
3. Identifier les caractéristiques spécifiques de chaque phylum présenté.
4. Identifier les groupes d'invertébrés.
5. Compléter/préparer un tableau / schéma des caractéristiques générales pour chaque phylum.
6. Rechercher un phylum d'invertébrés et écrire une description détaillée du phylum.
7. Compléter/préparer un tableau / schéma en identifiant les caractéristiques générales d'un phylum assigné.
8. Enseigner les particularités des tableaux complétés en JIGSAW.
9. Élaborer les étapes à suivre pour une présentation.
10. Préparer une présentation orale d'un phylum quelconque.
11. Négociation du sens des informations présentées en classe et lors des présentations.
12. Analyser et critiquer des sites Internet disponibles en français au sujet des invertébrés afin de préparer un nouveau site qui traite ce sujet.
13. Analyser quelques extraits de textes informatifs pour identifier les caractéristiques de ce style textuel.

14. Préparer un texte informatif.
15. Rechercher quelques références d'Internet; identifier les étapes et la démarche à suivre pour la préparation d'un site Internet.
16. Préparer un site Internet.
17. Réfléchir sur l'unité, les habiletés développées, les problèmes rencontrés et les solutions employées.
18. Noter son expérience dans un journal intime tout au long de l'unité.

B. Contenu

1. Constater deux caractéristiques communes de tout animal; ils sont tous multicellulaires et hétérotrophes.
2. Nommer et distinguer les avantages de la spécialisation cellulaire.
3. Nommer et distinguer les deux sous-règnes du règne animal qui sont Parazoa et Métazoa.
4. Nommer et décrire les premiers stades de développement communs et uniques aux animaux.
5. Nommer et trouver les trois couches dernières (germ layers) du développement animal.
6. Identifier les plans de symétrie asymétrique, sphérique, radial et bilatéral.
7. Comparer les caractéristiques générales de chaque phylum d'invertébrés.

C. Langue

L'apprenant:

- Racontera ses expériences au passé composé
- Racontera les faits scientifiques de ses recherches au présent:
 - Se servira de: Je crois que _____ Je pense que _____ Il a été démontré que _____
Il faut que _____ Il est intéressant que _____ On a trouvé que _____
On s'est rendu compte que _____ On a appris que _____

D. Formation langagière générale

(Adapté de L'art du langage en immersion – Guide pédagogique pour l'intermédiaire, 1998)

I. Compréhension orale

- L'apprenant:
1. Identifier le sens d'un texte oral.
Écouter attentivement la lecture de la lettre de la classe de M. Léger et distinguer la tâche à accomplir.
 2. Sera capable de former une opinion pour commenter une présentation orale.
Qustreindre et vérifier les informations présentées lors des présentations orales afin de créer leurs propres notes au sujet des phyla présentés.

II. Production orale

- L'apprenant:
1. Pourra recueillir, informer, expliquer et exprimer ses idées.
Discuter des tâches à partager parmi les groupes; préparer une présentation orale en groupe; présentation d'un phyla en jigsaw, avec ses pairs.

2. Savra employer un vocabulaire précis pour discuter d'un sujet scientifique (en biologie, par exemple).

Traiter les organismes et les phylas en employant le vocabulaire précis et approprié selon le sujet.

3. Savra construire son discours de langage descriptif.

Décrire les organismes et les phylas en donnant les détails nécessaires.

4. Modifie le volume de sa voix pour une présentation orale.

Pouvoir communiquer efficacement devant la classe.

III. Compréhension écrite

L'apprenant:

1. Développera des stratégies pour le décodage d'un texte écrit.

Analyser quelques textes informatifs pour comprendre le contenu et en noter le style.

2. Identifie les informations clés d'un texte informatif.

Rechercher individuellement et en groupe les organismes et les phylas quelconques.

VI. Compréhension écrite

L'apprenant:

1. Développera un vocabulaire clair et précis.

Les discussions concernant les organismes devront inclure les détails du vocabulaire distinct à chaque groupe d'organismes, ou d'un organisme individuel.

2. Adaptera son traité en fonction du public cible.

Préparer et présenter un site web qui serait accessible au public en général, mais surtout informatif pour les élèves à l'école secondaire.

3. Savra rédiger son traité dans le but de présenter des faits (discours informatif).

La présentation des informations importantes au sujet de la biologie des invertébrés pour un site web.

4. Développera les outils de l'organisation et de la précision d'un texte informatif.

Présenter les phylas et organismes principaux du règne animal des invertébrés sous forme d'un site web.

La démarche pédagogique – Les étapes

A. La première semaine en détail

LEÇON #11 INTRODUCTION DE L'UNITÉ

1. L'événement déclencheur

- Cette activité est premièrement centrée sur l'enseignant, mais elle incorpore aussi le travail en groupes.

- Le déroulement des activités:

1. L'enseignant introduit le thème: "Avant de commencer aujourd'hui, j'aimerais partager une lettre que j'ai reçue la semaine dernière."
 2. Lecture de la lettre à l'orale par l'enseignant.
 3. L'enseignant prend conscience de la réaction des élèves.
 4. Division de la classe en groupes de 4-5 élèves pour répondre à la question suivante: Selon vous, quelle sera votre tâche pendant les trois prochaines semaines? une feuille par groupe.
 5. Discuter les réponses ensemble.
 6. Expliquer aux élèves que les trois prochaines semaines seront consacrées à la découverte du règne animal.
 7. Expliquer que chaque élève doit noter toutes les informations qu'ils désignent nécessaires/importantes/appropriées sous forme d'un journal intime à remettre à la fin de l'unité. Donner aux élèves la liste des critères d'évaluation.
 - Matériel de l'enseignant: la lettre
 - Matériel de l'élève: une feuille par groupe de 4-5; son journal intime.
- ##### 2. La mise en commun
- organisation de la classe: classe tout entière
 - le déroulement:
 1. Expliquer aux élèves que vous avez pris l'initiative de répondre à la lettre (p. 175) en acceptant la demande.
 2. Dévoiler la collection de spécimens de la classe de M. Léger qui sont cochés dans une boîte.
 3. Les élèves ont la chance de venir examiner les spécimens, un groupe à la fois – en silence.
 4. Suite à l'observation, les élèves doivent noter les organismes qu'ils ont pu reconnaître.
 5. Ces listes sont discutées parmi les groupes.
 6. L'enseignant met la liste des organismes reconnus au tableau.
 7. Les questions suivantes seront posées dans le journal à propos des organismes de la liste:
 - Qui est-ce que vous savez de ces organismes?
 - Est-ce qu'il y a quelque chose à remarquer à propos de ces organismes?
 - Est-ce que ces organismes ont quelque chose en commun?
 - Peut-on regrouper ces organismes selon certaines caractéristiques?
 8. L'enseignant dressé au tableau une liste des réponses de la classe, en essayant de créer une liste schématique.
 9. L'enseignant fait un rappel à la lettre, et demande aux élèves si une étude de ces organismes les intéressé.

LEÇON #1: INTRODUCTION DE L'UNITÉ (suite)

10. En groupes (ceux formés auparavant), les élèves doivent maintenant répondre aux questions suivantes:

- Lesquels des organismes peuvent-on regrouper ensemble?

- Pourquoi?

- Matériel de l'enseignant:
 - la "collection" de spécimens
 - le drap pour cacher les spécimens
 - le tableau
- Matériel de l'élève:
 - son journal intime

LEÇON #2: QU'EST-CE QUE C'EST QU'UN INVERTÉBRÉ? PARTIE 1

1. Invertébré ou vertébré?

- * organisation de la classe: classe tout entière
- * Le déroulement :
 1. Présenter un schéma qui démontre un peu l'évolution des organismes.
 2. Expliquer l'activité Ce qui est le plus étrange...
 3. Faire un rappel aux événements du dernier cours.
 4. Présenter une éponge, sans donner le nom de l'organisme.
 5. Poser quelques éponges parmi les élèves et poser les questions suivantes:
 - Qu'est-ce que c'est?
 - Qu'est-ce que vous savez de ceci?
 - D'où viennent-elles?
 - Est-ce vraiment un organisme?
 - Pourquoi commencer avec cet organisme (au lieu d'un homard, par exemple) pour déboucher notre discussion du règne animal?

6. Présenter aux élèves la différence entre un invertébré et un vertébré en comparant l'organisation corporelle de l'être humain avec celle qui est observable chez l'éponge (et l'homard, si nécessaire). Il est souhaitable que les élèves découvrent la différence eux-mêmes à l'aide de quelques questions ou démonstrations clés.
7. Si on compare le corps humain avec cette éponge, qu'est-ce qu'on peut remarquer?
 - Pensez au forme du corps, le(s) mode de locomotion, les fonctions des parties corporelles, l'habitat, le(s) modèle(s) d'alimentation, etc.

7. Développer une définition pour un invertébré et un vertébré ensemble avec les élèves.
- Matériel de l'enseignant: des éponges; le schéma évolutif.
- Matériel de l'élève: son journal intime.

LEÇON #2: QU'EST-CE QUE C'EST QU'UN INVERTÉBRÉ? PARTIE 1 (suite)

2. Introduction au règne animal

- organisation de la classe: classe tout entière, en groupes, et travail individuel

- le déroulement:

1. Expliquer aux élèves que tous les animaux ont deux caractéristiques en commun: qu'ils sont multicellulaires et qu'ils sont tous hétérotrophes. Ceci sera facilité en montrant des photos et/ou des spécimens.
2. Discussion en groupes afin de comprendre le pourquoi et le comment de ce phénomène.
3. Expliquer aux élèves qu'ils auront la chance d'examiner l'organisation cellulaire des organismes de chaque groupe d'invertébré afin de pouvoir noter la progression évolutive du règne animal.
- Matériel de l'enseignant: les photos et spécimens du règne animal
- Matériel de l'élève:

3. Avantages de la spécialisation cellulaire

- organisation de la classe: travail individuel et classe tout entière
- le déroulement:
 1. Distribuer aux élèves des fourchettes, cuillères et couteaux de tailles et styles variables.
 2. Demander aux élèves de venir faire un tour à la table devant la classe où sont placés des liquides, de la soupe, du riz, des pois, du spaghetti, du pain, des céréales, des bonbons.
 3. Après que les élèves ont essayé les tâches, ils peuvent noter leurs observations et leurs idées dans leur journal.
 4. Procéder à une discussion de l'importance de la spécialisation cellulaire, en appliquant les concepts des ustensils aux cellules - tissus - organes - systèmes et discuter des avantages / conséquences d'une belle organisation.
- Matériel de l'enseignant: la table munie des ustensils.
- Matériel de l'élève: les ustensils; son journal intime.

LEÇON #3: QU'EST-CE QUE C'EST QU'UN INVERTÉBRÉ? PARTIE 2

NB! Avoir un crayon de couleur à chaque pupitre, soit rouge, bleu, ou vert. N'expliquez pas la raison pour ceci. Ils seront à utiliser pour la partie 2 de cette leçon.

1. Parazoaire versus Métazoaire

- Organisation de la classe: classe tout entière
- Le déroulement:
 1. Discuter de ces 2 sous-règnes animaux en présentant l'éponge.
 2. Demander aux élèves de noter toutes les différences qui viennent à l'esprit lors d'une comparaison entre une éponge et tout autre animal.
 3. Découvrir ensemble que Parazoa comprend seulement les éponges et que Métazoa comprend tout autre animal. Définir ces termes en expliquant les préfixes para- (au-delà: les éponges ont évolué au-delà d'une organisation unicellulaire) et méta- (après: les organismes ont évolué une organisation plus spécialisée/ avancé après les éponges), et le suffixe-zoa (vivant).
 - Matériel de l'enseignant: aucun.
 - Matériel de l'élève: le journal.

LEÇON #3: QU'EST-CE QUE C'EST UN INVERTÉBRÉ?: PARTIE 2 (suite)

2. Le développement des animaux

- organisation de la classe: classe tout entière
- le déroulement:
 1. Utiliser des diagrammes et des photos (en forme de overheads et à distribuer aux élèves) pour discuter le développement animal.
 2. Présenter les 3 couches tissulaires communes au développement de tout animal.
 3. Appliquer les concepts de la spécialisation des cellules à la formation des couches en discutant la formation des systèmes d'organes, etc.
 4. Vérifier la compréhension en demandant aux élèves de colorer les diagrammes selon les directives élaborées sur les feuilles.
- Matériel de l'enseignant: diagrammes et photos avec directives élaborées.
- Matériel de l'élève: diagrammes et photos avec directives élaborées; les crayons de couleur.

3. Un sac orange: assymétrique ou symétrique?

- L'organisation de la classe: classe tout entière, travail individuel et en groupes
- le déroulement:

1. Demander aux élèves de deviner ce qui est dans le sac orange. Enlever un ou deux objets et jouer de nouveau à la devinette, en demandant la raison de présenter ces objets dans le cours.
2. En utilisant ces objets (quotidiens), présenter les types de symétrie qui sont retrouvés parmi les animaux.
Par exemple:
 - une banane, un galet = assymétrique
 - un ballon, une orange = sphérique
 - un cercle en papier ou carton = radiale
 - un pantalon = bilatérale
3. Après avoir présenté ces exemples, demander à chaque élève de trouver un objet dans la classe qui figure dans 2 des 4 catégories de symétries, et d'écrire leurs observations dans le journal. Laisser les élèves la chance de partager ces observations avec la classe pour vérifier la compréhension.
4. Appliquer ces nouvelles connaissances aux spécimens de la collection à l'étude. Montrer un spécimen à la fois et demander aux élèves de deviner le type de symétrie approprié.
 - Matériel de l'enseignant: le sac orange d'objets quotidiens.
 - Matériel de l'élève: son journal intime

LEÇON #4 : LES PHYLAS PORIFERA ET CNIDARIA

1. Éponge ou porifère?

- L'organisation de la classe: classe tout entière, en groupes et travail individuel.
- Le déroulement:
 1. Présenter une éponge à chaque groupe de 3-4 élèves. - Quelques groupes auront une éponge naturelle et d'autres en auront une synthétique. La distribution se fait au hasard.
 2. Demander aux groupes de décrire les caractéristiques d'une éponge à l'aide de leurs 5 sens, au nécessaire, et de postuler pourquoi une éponge fait partie des porifères. Chaque groupe aura un(e) secrétaire; le/la seul/e qui écrit.
 3. Discuter des observations ensemble, et noter une observation de chaque groupe au tableau. Assurer que la symétrie est notée pendant cette étape.
 4. Au laboratoire, les élèves observeront des coupes d'éponges afin de noter l'organisation cellulaire et de faire un schéma de leurs observations dans le journal.
 5. Expliquer brièvement les types et fonctions cellulaires des éponges.
 6. Présenter les modes de reproduction chez une éponge à l'aide de diagrammes.
- Matériel de l'enseignant(e): le sac d'éponges; les schémas; les microscopes et lamelles.
- Matériel de l'élève: le journal; une éponge; un microscope et lamelle.

2. Qu'est-ce qu'un cnidaire?

- L'organisation de la classe:
 - le déroulement:
 1. Présenter une anémone et une méduse.
 2. Demander aux élèves de distinguer entre ces deux organismes en notant les différences.
 3. Démonstration: Expliquer la différence entre la forme polype (anémone) et méduse des cnidaires en utilisant deux verres en plastique. Voir les ressources pour une description détaillée de cette activité.
 4. Présenter des photos qui démontrent bien la bouche, tentacules et cavité gastrovésiculaire de plusieurs cnidaires. Vérifier la compréhension en demandant aux élèves de colorier les structures avec les couleurs appropriées. On utilise les mêmes crayons de couleur qu'àuparavant.
 5. Discuter brièvement des nématocystes en fonction des méduses, des coraux, des anémones et des hydres.
 6. Assigner un devoir: Les élèves auront à compléter 2 tableaux: l'un pour les porifères et l'autre pour les cnidaires.
 - Matériel de l'enseignant:
 - les spécimens d'anémone, de méduse, d'hydre et de coraux
 - le matériel pour la démonstration
 - la feuille à colorer
 - les tableaux à compléter
 - Matériel de l'élève: les tableaux à compléter; son journal intime.

LEÇON #5: QUELS SONT LES AUTRES PHYLAS D'INVERTÉBRÉS?

1. Qu'est-ce qu'on fait maintenant?

- L'organisation de la classe; classe tout entière
- Le déroulement:

1. Reviser les tableaux en groupes de 4-5 élèves. Les groupes seront formés en comprenant les élèves de 1 à 5.
 2. Dans ces mêmes groupes, un membre pilotera un phylum de la Boîte des Invertébrés. Chaque groupe aura un phylum différent: Annelida, Plathelminthes, Nematoda, Mollusca, Echinodermata, Arthropoda.
 3. Expliquer que chaque groupe est responsable du développement des informations de leur phylum. Ils auront à développer un tableau comme ils ont fait pour les porifères et les cnidaires, ce qui rehaussera la présentation du phylum quelconque lorsqu'il est traité dans le cours.
 4. Demander aux groupes de distinguer quels organismes de la collection de spécimens figurent dans leur phylum.
 5. Chaque groupe partagera les tâches suivantes. Les tâches du chef et du secrétaire seront assignées à un membre différent à chaque rencontre, et la recherche doit être partagée parmi les membres de l'équipe:
 - Matériel de l'enseignant(e): les bivalves; la boîte des invertébrés.
 - Matériel de l'élève: les tableaux complétés de poriféra et cnidaria; le phylum de leur groupe.
- ### 2. Un brief survol du monde des invertébrés
- L'organisation de la classe; classe tout entière et travail individuel.
 - le déroulement:
1. Aborder et éliminer les malentendus avec un petit quiz (d'intérêt personnel) intitulé Fait ou Fiction? (Voir les ressources pour une description)
 2. Reviser les réponses ensemble, en utilisant des spécimens ou des photos si nécessaire.
 3. Présenter quelques spécimens de chaque phylum et expliquer quelques détails intéressants.
 4. Laisser les groupes examiner les spécimens spécifiques à leur phylum. Ils notent leurs observations dans le journal.
 - Matériel de l'enseignant: le quiz; les spécimens et photos.
 - Matériel de l'élève: les spécimens; son journal intime
- ### 3. Introduction du grand but expérimentiel
- L'organisation de la classe: classe tout entière et en groupes.
 - le déroulement:
1. Faire un rappel aux élèves de la lettre de la classe de M. Léger.
 2. Demander aux groupes de proposer d'autres moyens que les élèves de M. Léger auraient pu procéder avec leur recherche du règne animal. Si la recherche sur Internet n'est pas mentionnée, présenter cette idée aux élèves.
 3. Développer cette idée en demandant aux élèves de partager leurs expériences avec Internet: courriel, recherches, achats, création d'une page web, les problèmes, leurs sites préférés, leurs suggestions.

LEÇON #5: QUELS SONT LES AUTRES PHYLAS D'INVERTÉBRÉS?

4. Demander aux élèves s'ils pensent qu'Internet peut être un bon outil de référence; s'ils pensent que la recherche de la classe de M. Léger aurait été plus simple à l'aide d'Internet.
5. Présenter une liste de ressources multi-média à chaque groupe laquelle sera utilisée pour la recherche. Donnez les dernières minutes du cours pour la répartition des ressources parmi le groupe. La recherche commence maintenant et continuera pendant ainsi que indépendamment du cours.

- Matériel de l'enseignant: la liste des ressources; son journal intime;

La démarche pédagogique – Les étapes

B. Les deuxièmes et troisièmes semaines en bref

- La recherche individuelle et en groupe des ressources multi-média dans la salle de classe, ainsi que celles suggérées par l'élève.
- L'analyse de quelques sites d'Internet francophones et anglophones.
Essayer les sites suivants:
 - Encyclopedia Britannica <<http://www.web.com/>> (faire une recherche pour invertébrés)
 - Zoology Resource Guide <<http://www.york.biosis.org/bioemz/default.html>>
 - Vers solitaires <<http://www.ecofriendly.tn.fr/~bconag/zMag01.99/breves.html>>
- Discussion: Comparer la qualité des informations de ces sites afin d'introduire le premier grand but expérientiel: la création d'un site web en classe en signalant la nécessité de meilleurs sites francophones dans ce domaine et poser ce niveau d'enseignement.
- La recherche des étapes à suivre pour la construction d'un site web.
Utiliser les ressources suivantes:
 - <http://lo.rtsq.qc.ca/>
 - <http://www.tripod.com>
- Discuter au niveau des groupes.
- L'exécution des tableaux individuels afin de partager les informations en jigsaw.
- Le traitement de chacun des 6 prochains phyla par l'enseignant, un phylum par jour.
Discuter le rapport entre les noms latins et les organismes.
- Chaque membre du groupe apprendra partagera leur fait le plus intéressant avec la classe la journée où leur phylum est présenté.
- Une session de laboratoire pour chaque phylum serait préférable, si le temps le permet.
Mais si le temps ne le permet pas, chaque groupe peut dissectionner un ou quelques spécimens de leur phylum pour présenter aux autres. Se référer aux sessions de laboratoire dans Heath Biology (1989) et Biology – The Web of Life (1998).
- Un rapport de laboratoire sera à remettre une semaine plus tard.

- Quelques idées pour chaque phylum:

Les mollusques:

1. Examiner en groupes des moulés et des palourdes fraîches ou conservées afin de noter les caractéristiques observables.
2. Discuter l'identification de l'âge des bivalves en le comparant avec les troncs d'arbres.
3. Monter un os de seiche (cuttlefish) pour introduire les céphalopodes.
4. Écouter le bout du film *Microcosmos* (1993) pour observer la reproduction d'un mollusque (espèce d'escargot) terrestre.

Les vers: Expliquer l'échange gazeux chez le ver avec un morceau de tissu en coton et de l'eau.
Voir les ressources pour une description plus détaillée.

Les arthropodes:

1. Examiner plusieurs exemples d'insectes et noter les caractéristiques observables (surtout la structure et l'organisation du corps).
2. Observer des spécimens de «Triops», que les élèves ont élevé eux-mêmes.
3. Faire une liste ensemble d'insectes (remue-ménages) pour expliquer la diversité extrême de ce groupe d'organismes. Il y a plus de 800,000 espèces d'insectes connues.
4. Utiliser des «runes-pipes» (pour l'artisanat), de la poussière de craie et des serviettes trempées pour expliquer la pollinisation par le vecteur des insectes.
5. Incorporer les activités suivantes pour les insectes: Qui est-ce qui est important? Ce qui est le plus étrange, et Bake-off. Voir la liste des ressources pour les descriptions.

Les échinodermes: Utiliser des comprimés-gouttes et de l'eau pour expliquer le mode de locomotion de ces organismes.

- L'examen de quelques extraits de textes informatifs.

Considérer le texte suivant: La Biologie Générale par Arms et Karp.

- La rédaction d'un texte informatif en groupe au sujet d'un phylum quelconque.
N'exiger pas plus de 5 pages à double-interligne.
La répartition des tâches se fera selon les décisions du groupe.
- La préparation des pages web pour le site.
Le nom du site sera à voter. Chaque élève voterait son idée, la classe voterait, et le gagnant peut indiquer cela à la page d'accueil du site.
- La préparation des présentations orales en groupes pour initier les élèves en biologie à Kennesaw Mountain High School ou une autre école secondaire ou non, à la création d'une page web ainsi que les faits les plus intéressants de leur phylum.
- Accomplir les évaluations suivantes: une auto-évaluation par chaque élève, une évaluation des membres du groupe par chaque élève, une évaluation de l'unité par chaque élève.
- Une discussion des expériences vécues pendant les trois dernières semaines,
- Un test sur l'unité.

NB: Des mini-leçons de français seront créées au fur et à mesure que le besoin en sera démontré.

Évaluation

Auto-évaluation

Indiquer vos réponses les plus spécifiques en cochant le chiffre qui vous correspond le mieux.

- 1 = non acceptable
- 2 = acceptable
- 3 = bon
- 4 = très bon
- 5 = excellent

1. Mes contributions aux discussions de groupe étaient surtout:
 1 2 3 4 5
2. L'accomplissement de mes tâches était:
 1 2 3 4 5
3. Comparés aux autres membres de mon groupe, mes contributions étaient:
 1 2 3 4 5
4. La façon dont j'ai coopéré avec les membres de mon groupe était:
 1 2 3 4 5

En quelques phrases complètes, décrivez ce que vous considérez vos points les plus forts et les plus faibles en ce qui concerne le travail en groupe.

Évaluation des pairs

Indiquer vos réponses les plus exactes en cochant le chiffre qui correspond le mieux à chaque membre de votre groupe.

- 1 = non acceptable
- 2 = acceptable
- 3 = bon
- 4 = très bon
- 5 = excellent

Membre #1:

1. La participation aux discussions était surtout:
 1 2 3 4 5
2. L'accomplissement de ses tâches était:
 1 2 3 4 5
3. Comparés aux autres membres de mon groupe, ses contributions étaient:
 1 2 3 4 5
4. La façon dont il ou elle a coopéré avec le groupe était:
 1 2 3 4 5

En quelques phrases complètes, décrivez ce que vous considérez les points les plus forts et les plus faibles en ce qui concerne le travail en groupe.

NB: Une table formulaire sera compilée pour chaque membre.

Le journal intime

Valeurs numériques attribuées aux critères:

- 1 = non acceptable
- 2 = acceptable
- 3 = bon
- 4 = très bon
- 5 = excellent

Critères	1	2	3	4	5
La créativité					
L'orthographe					
La grammaire					
Le niveau de français en général (la structure des phrases, etc.)					
L'organisation					
La variété du style des entrées					
Le niveau et/ou la qualité de la personnalisation					

Les rapports de laboratoire

(Attribuer un point pour chaque tâche accomplie)

Complété

Les détails importants sont inclus

L'orthographe (pas plus de 2 fautes)

Les dessins sont complets, étiquetés, et reconnaissables

L'évaluation de l'unité

1. Je pense que la meilleure chose était...
2. J'ai moins aimé que...
3. Ce que j'ai trouvé le plus intéressant est...
4. Ce que j'ai trouvé le moins intéressant est...
5. Je pense que cette unité doit être plus ou moins longue. (Encerclez le bon mot.)
6. Je pense qu'il y avait trop ou pas assez d'informations à apprendre. (Encerclez le bon mot.)
7. En gros, il y avait trop, juste assez ou pas assez de travail en groupe. (Encerclez le bon mot.)
8. Je suggère que...

L'évaluation des activités au cours de l'unité

- Chacune des activités vaut 2 points si elle est complétée.
- Des points bonus seront réservés pour des travaux de qualité supérieur en fonction de toute la classe.

Les présentations orales

Valeurs numériques attribuées aux critères:

- 1 = non acceptable
- 2 = acceptable
- 3 = bon
- 4 = très bon
- 5 = excellent

Critères						
L'organisation						
Le ton						
Le volume						
Le niveau d'intérêt démontré						
La longueur prescrite est respectée						
L'utilisation des visuels						
La qualité des visuels						
Le niveau / qualité du français						
L'inclusion de toutes les informations nécessaires à la compréhension et la cohérence de sa présentation						

La page web

Valeurs numériques attribuées aux critères:

- 1 = non acceptable
- 2 = acceptable
- 3 = bon
- 4 = très bon
- 5 = excellent

Critères							
La créativité							
L'orthographe							
La grammaire							
Le niveau de français en général (la structure des phrases, etc.)							
L'organisation							
La variété des entrées							
Le niveau et/ou la qualité de la personnalisation							
L'organisation							
La longueur prescrite est respectée							
L'utilisation des visuels							
La qualité des visuels							
L'inclusion de toutes les informations nécessaires à la compréhension et la cohésion de sa présentation							

Ressources

Ressources de l'enseignant

La lettre pour l'événement déclencheur

le mardi 30 mars 1999

La Classe de Biologie 101 de M. Léger
Kennebecasis Valley High School
2453 Old Hampton Road
Quispamsis, Nouveau-Brunswick
E2E 5K3

Bonjour à la classe de Mme Morgan!

Nous sommes des élèves en 10e année à Kennebecasis Valley High School à Rothesay, N.-B. Nous sommes fort intéressés en biologie des organismes, surtout celle du règne animal. Présentement, nous étudions les communautés écologiques dans notre cours de Biologie 101. La semaine dernière nous avons échantillonné les communautés écologiques présentes au Irving Nature Park, près de la ville de Saint John, N.-B.

Le plan de notre cours ne nous permet pas d'étudier le règne animal en détail. Malheureusement, nous n'avons pas la chance d'identifier la plupart des organismes qu'on a pu échantillonner avant notre cours de Biologie 12!. Notre enseignant a suggéré que peut-être vous aimeriez nous aider, vu que vous étudiez le règne animal dans votre cours de Biologie 102.

Si vous êtes intéressés et vous êtes capables de nous aider, on pourrait vous fournir notre collection de spécimens. On espère que vous voulez le commencer le plus tôt possible, et on apprécie le temps et le travail que vous entreprendrez! On vous remercie d'avance pour votre aide, et on attend patiemment votre réponse.

Sincèrement,
La classe de Biologie 101 de M. Léger

La liste de spécimens de la collection de la classe de M. Léger

1. une éponge
2. une méduse
3. une pétiole
4. un escargot
5. un homard
6. un vers de terre
7. une étoile de mer
8. une libellule
9. une fourmi
10. une araignée

La liste d'organismes traités

1. une éponge
2. une anémone
3. une méduse
4. une pétiole
5. un escargot
6. un homard
7. un vers de terre
8. une étoile de mer
9. une libellule
10. une fourmi
11. une sauterelle
12. une araignée
13. une sauterelle
14. un dollar de sable
15. une pieuvre
16. une pieuvre
17. une pieuvre
18. un concombre de mer
19. un nécessaire
20. du corail
21. des crevettes
22. une huîtrière
23. un oursin

Activités

Ce qui est le plus étrange...

- Tout au long de l'unité, chaque élève aura à trouver des faits qu'ils trouvent les plus étranges au sujet de n'importe quel invertébré.
 - Les découvertes seront à présentées sous forme de fichiers créatifs qui seront affichés ensemble pour créer un tableau d'affiches sur un mur en dehors de la salle de classe (dans le corridor). L'affiche des faits est anonyme.
 - Une boîte sera disponible pour que les élèves puissent voter sur le fait le plus étrange.
- Le prix: Le gagnant aura la chance d'inclure son fichier dans le site web de la classe.

Fait ou Fiction?

NB: On présente ceci sans les réponses et on discute des réponses avec de brèves explications pour éliminer les malentendus.

1. Une pieuvre peut ouvrir un pot. Fait
2. Les insectes sont une excellente source de protéines et d'autres aliments nutritifs. Fait
3. Les vers sont plus courts que les êtres humains. Fiction
4. Les éponges sont étudiées pour de futurs médicaments et d'autres traitements pour certaines maladies comme le cancer. Fait
5. Les calmars-géants peuvent atteindre plus de 70 mètres de long. Fiction
6. Les pétioches peuvent nager. Fait
7. Une étoile de mer sort son estomac pour se nourrir. Fait
8. Le concombre de mer, l'oursin et l'étoile de mer sont tous appâts. Fait
9. Toutes les espèces de mollusques produisent des perles. Fiction
10. Les étoiles de mer sont capables de manger des pénicilles et des moules. Fait
11. Une palourde possède un pied. Fait
12. Les tarantules peuvent tuer les êtres humains. Fiction

Démonstration: Une méduse par rapport à un polype

- Placer un verre en plastique coloré à l'intérieur d'un deuxième verre en plastique transparent.
- Expliquer que les deux verres représentent les deux couches d'un cnidaire.
- Expliquer ensuite que le stade méduse d'un cnidaire se propage avec la cavité gastrovasculaire orientée vers le bas et ses tentacules qui pendent (orienter l'ouverture des verres vers le bas), tandis que le stade polype est sessile avec sa cavité gastrovasculaire orientée vers le haut dont les tentacules s'orientent vers le haut.

Qu'est-ce qui est important?

- Un remue-ménages sera la première étape afin de découvrir les connaissances antérieures.
- Une mini-leçon de la classification abrégée et le vocabulaire de base des insectes.
- Les élèves seront divisés en groupes de 3-4, dont chaque groupe aura un ordre d'insectes à rechercher. L'ordre sera à piger.
- Chaque groupe aura à présenter les 5 informations les plus importantes ou intéressantes selon eux.
- Une liste de ressources suggérées sera disponible.
- Les groupes passeront aux postes de travail pour examiner les ressources multimédia.

Bake-off

- Pour ceux qui s'y intéressent, des recettes d'insectes peuvent être essayées.
- Les participants auront à partager la recette et les informations de la nutrition à l'oral lors de la présentation du produit final, où la classe aura la chance de goûter aux délices!!
- Les juges voteront pour le meilleur produit, et auront à présenter les raisons pourquoi.
- Des points bonus seront donnés à tous ceux qui ont participé, mais ceci sera un secret jusqu'à la fin de l'exercice.

Ressources générales

- Biology Notebook, Arms et Kamp, 1993, p. 588-603.
- Biology - The Web of Life, Strauss and Lisowski, 1998, p. 498-587
- Biology 102/101 Curriculum Guide (1990), New Brunswick Department of Education
- Biology Coloring Workbook, Alcamo, 1998, p. 206-221.
- Encyclopédia Britannica <<http://www.eb.com/>> (faire une recherche pour invertébrés)
- Health Biology, McLaren and Rotundo, 1989, p. 437-505.
- L'art du longeage à l'immersion: Guide pédagogique pour l'intermédiaire/versant provincial, Ministère de l'éducation, Nouveau-Brunswick, (1998).
- Les Invertébrés <<http://www.cyhanus.com/marine/inverts.htm>>
- McElman, James, Huntsman Marine Science Centre Aquarium/Museum, Brandy Cove Road, St. Andrews, NB, E0G 2X0 Tel:(506)529-1225.
- Microcosm, 1993
- The Marine Biology Coloring Book, Niesen, 1982, 15-33.
- Vers saillants <<http://www.cybercable.fr/~biomag/zMag1.99/breves.html>>
- Zoology Resource Guide <http://www.york.biosys.org/home_deluxe.html>

Ressources de l'élève

Colorez! - Le développement animal

Identifier les couches dermiques qui sont formées lors des stades de développement chez tout animal à l'aide des directives suivantes:

Colorez l'endoderme en rouge
Colorez le mésoderme en bleu
Colorez l'ectoderme en vert

Pouvez-vous identifier les organes ou systèmes qui se développent à partir de chacune de ces couches dermiques?



Colorez! - Les Cnidaires

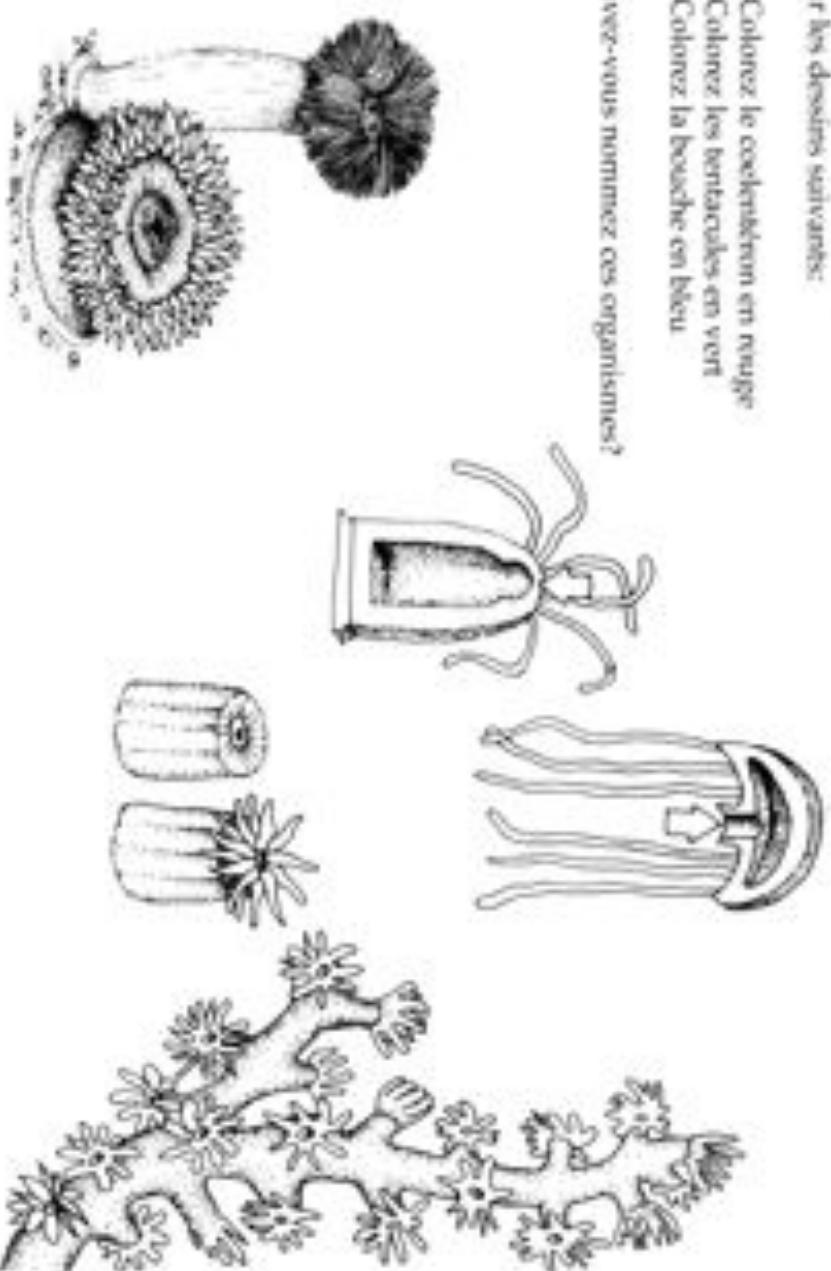
Pour les dessins suivants:

Colorez le coelenterien en rouge

Colorez les tentacules en vert

Colorez la bésèche en bleu

Pouvez-vous nommer ces organismes?



Liste de ressources suggérées pour la recherche des invertébrés À l'internet:

Encyclopédia Britannica <<http://wwwweb.com/>> (faire une recherche pour invertébrés)

Zoology Resource Guide <http://www.joyek.biosis.org/biosense_deluxe.html>

Vers solitaires <<http://www.cyhaus.com/marine/inverts.htm>>

Les Invertébrés <<http://www.cyhaus.com/marine/inverts.htm>>

Textes:

Biologie Générale, Arms et Kampf, 1993, p. 558-603.

Biology - The Web of Life, Strauss and Lisowski, 1998, p. 498-507.

Health Biology, McLaren and Rotunda, 1989, p. 437-505.

The Marine Biology Coloring Book, Nielsen, 1982, 15-33.

Biology Coloring Workbook, Alcamo, 1998, p. 206-221.

Vidéos:

Microcosmos, 1993

Autres:

M. James McElman, Huntsman Marine Science Centre
Aquarium / Museum, Brandy Cove Road, St. Andrews, NB, E6G 2X0
Tel:(506)529-1225.



La publication de cet ouvrage a pu être
réalisée grâce à une subvention
du Ministère du Patrimoine canadien,
Gouvernement du Canada



Centre d'enseignement des langues secondes
Université du Nouveau-Brunswick,
Frédéricton, N.-B. E3B 5E3
Tél.: 506-453-5156
Télécopieur: 506-453-4777
<http://www.unb.ca/slec>

UNB