

Programme de formation de l'école québécoise



Enseignement primaire

Intégration linguistique,
scolaire et sociale

Le présent document a été réalisé par
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Coordination et rédaction

Direction de la formation générale des jeunes

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux

Direction des communications

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté

sur le site Web du Ministère :

www.mels.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014

ISBN 978-2-550-72051-5 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Table des matières

Présentation de la discipline	1
Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation.....	4
Contexte organisationnel	5
Contexte pédagogique.....	6
Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant	6
Climat de la classe	7
Rôle de l'élève	7
Approches pédagogiques.....	8
Contextualisation des apprentissages	9
Différenciation pédagogique.....	10
Ressources humaines, matérielles et technologiques	10
Évaluation.....	11
Compétence 1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées	13
Sens de la compétence.....	13
Compétence 1 et ses composantes	15
Critères d'évaluation.....	15
Attentes de fin de programme	16
Connaissances particulières à la compétence 1 et progression des apprentissages	17
Éléments phonétiques	18
Conventions de la communication interpersonnelle	21
Stratégies de communication orale	23
Compétence 2 – Lire des textes variés en français	26
Sens de la compétence.....	26
Compétence 2 et ses composantes	28
Critères d'évaluation.....	28
Attentes de fin de programme	29
Connaissances particulières à la compétence 2 et progression des apprentissages	30
Préalables à la lecture.....	31
Stratégies de lecture	33

Compétence 3 – Écrire des textes variés en français.....	36
Sens de la compétence	36
Compétence 3 et ses composantes	38
Critères d'évaluation	38
Attentes de fin de programme	39
Connaissances particulières à la compétence 3 et progression des apprentissages.....	40
Préalables à l'écriture	41
Stratégies d'écriture.....	42
Compétence 4 – S'adapter à la culture de son milieu	44
Sens de la compétence	44
Compétence 4 et ses composantes	46
Critères d'observation.....	46
Attentes de fin de programme	46
Connaissances particulières à la compétence 4 et progression des apprentissages.....	47
Connaissances relatives à la culture scolaire québécoise....	48
Connaissances relatives à la société québécoise.....	49
Connaissances relatives à la vie en société	52
Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion.....	54
Connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières et progression des apprentissages.....	56
Lexique	57
Stratégies d'apprentissage	63
Connaissances liées au texte oral et au texte écrit.....	66
Connaissances liées à la phrase.....	72
Bibliographie	88

Présentation de la discipline

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale vise un triple objectif, à savoir amener les élèves qui reçoivent un soutien à l'apprentissage du français¹ à :

- communiquer au quotidien;
- acquérir le niveau de compétence langagière nécessaire pour effectuer des apprentissages dans les différentes disciplines scolaires;
- découvrir et comprendre la culture de leur nouvel environnement.

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus long et complexe. Des chercheurs² ont démontré depuis longtemps que la maîtrise de la langue de la communication interpersonnelle exige de un à deux ans et celle de la langue de scolarisation, qui est plus abstraite et décontextualisée, de cinq à sept ans. Or, l'élève a besoin de connaître assez rapidement cette langue décontextualisée pour poursuivre avec succès sa scolarisation en français. Le défi peut être encore plus grand pour l'élève qui accuse un retard scolaire³, du fait qu'il doit à la fois apprendre une nouvelle langue et combler son retard. Pour l'élève qui a été scolarisé dans son pays d'origine, il sera plus facile de s'appuyer sur les habiletés développées et les connaissances acquises antérieurement, particulièrement si l'enseignant le soutient à cet égard. Certains chercheurs estiment en

effet que la reconnaissance du bagage linguistique et culturel de l'élève allophone par le milieu scolaire favorise les transferts positifs⁴.

Que l'élève ait été scolarisé antérieurement ou non, il est primordial qu'il apprenne à communiquer oralement en français, la langue orale étant la base de la langue écrite. Il pourra ensuite apprendre à lire et à écrire en français, ce qui lui permettra d'entamer ou de poursuivre sa scolarisation dans cette langue.

L'élève qui reçoit un soutien dans son apprentissage du français n'a que peu ou pas d'expérience langagière en français, contrairement au locuteur natif. Il se peut même qu'il n'ait pas développé de compétences en littératie⁵, soit en raison de son jeune âge ou d'un parcours de vie singulier (ex. : enfance dans un camp de réfugiés). Qu'il ait été scolarisé antérieurement ou non, il est primordial qu'il apprenne à communiquer oralement, la langue orale étant la base de la langue écrite. Il pourra ensuite apprendre à lire et à écrire en français, ce qui lui permettra d'entamer ou de poursuivre sa scolarisation dans cette langue.

¹ Ces élèves sont majoritairement issus de l'immigration, mais tout élève qui a besoin de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) peut suivre ce programme.

² Voir, entre autres, Cummins (1980) et Collier (1987).

³ Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire sont les élèves allophones qui, à leur arrivée au Québec, « accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant "en difficulté d'intégration scolaire". Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage » (ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir*, 1998, p. 102).

⁴ Voir Armand, Beck et Murphy (2009).

⁵ Voir Le Ferrec (2008).

Non seulement l'élève immigrant fait face à des défis d'ordre linguistique, psychoaffectif ou socioscolaire, mais il doit également apprivoiser son nouvel environnement culturel et social. Il découvrira d'autres croyances ou valeurs qu'il pourra mettre en perspective avec les siennes et celles de sa famille, développant ainsi sa conscience et sa compétence interculturelles. Il est important que le milieu scolaire l'accompagne dans son appropriation de la culture de la société d'accueil et l'aide à comprendre graduellement les valeurs sous-jacentes qu'elle véhicule.

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale s'articule autour de quatre compétences, soit trois compétences langagières et une compétence liée à l'intégration scolaire et sociale :

- Communiquer oralement en français dans des situations variées;
- Lire des textes variés en français;
- Écrire des textes variés en français;
- S'adapter à la culture de son milieu.

Ces quatre compétences sont étroitement liées et s'alimentent mutuellement.

La compétence *Communiquer oralement en français dans des situations variées* constitue un levier essentiel au développement des autres compétences du programme. Elle touche la capacité de comprendre son interlocuteur et d'interagir avec lui. Pour la développer, les élèves communiquent dans différentes situations qui leur permettent d'exprimer leurs besoins et leurs préférences, de donner leur opinion ou de partager leur réflexion sur leurs apprentissages.

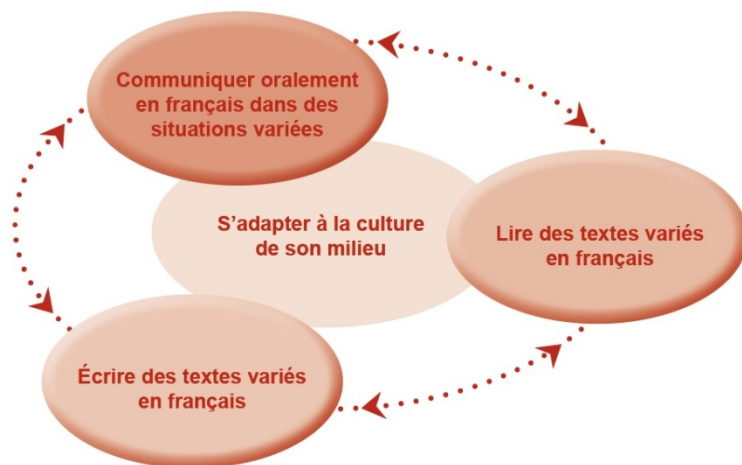
La compétence *Lire des textes variés en français* fait référence à la capacité de construire le sens des textes explorés. L'élève développe sa compréhension des textes grâce à la connaissance acquise à l'oral du vocabulaire et du fonctionnement de la langue, grâce à différentes stratégies connues ou apprises ainsi qu'à ses connaissances sur le monde. Par ailleurs, la lecture de textes variés lui permet de déterminer les repères culturels présents dans ces textes et de les comprendre de mieux en mieux.

La compétence *Écrire des textes variés en français* concerne la capacité de s'exprimer par écrit. L'élève apprend à écrire sur des sujets variés en tenant compte de l'intention de communication et du destinataire. Pour ce faire, il fait appel à ses connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales (morphosyntaxiques et textuelles) en français ainsi qu'à diverses stratégies liées au processus d'écriture et à ses connaissances sur le monde.

La compétence *S'adapter à la culture de son milieu* renvoie à la capacité d'appréhender différents aspects de la culture scolaire et de la société québécoise pour mieux s'y intégrer. L'élève développe sa compréhension de son nouveau milieu scolaire en l'observant et en interagissant avec ses pairs et les divers intervenants scolaires. Il découvre les principales caractéristiques de la société québécoise dans les textes qu'il lit, voit ou entend, en classe ou à l'extérieur de celle-ci, et par ce qu'il vit et observe quotidiennement dans son nouvel environnement.

Les quatre compétences sont étroitement liées et s'alimentent mutuellement.

Les compétences du programme Intégration linguistique, scolaire et sociale



Pour développer les quatre compétences de ce programme, l'élève est appelé à mobiliser les connaissances particulières à chacune d'elles ainsi que celles qui sont présentées dans la section « Connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières ». Il devra ainsi acquérir des connaissances liées aux conventions du langage oral et du langage écrit, au lexique, aux stratégies, au texte oral et au texte écrit et à la phrase ainsi que les connaissances nécessaires pour s'adapter à la culture de la société québécoise.

Pour illustrer la progression des apprentissages et soutenir les enseignants dans la planification de leur travail, les connaissances présentées dans chacune des sections sont réparties en cinq paliers⁶ plutôt qu'annuellement. Les apprentissages peuvent donc être réalisés par les élèves au cours d'une période variable, selon leur âge et leur parcours scolaire antérieur.

L'enseignant veillera à proposer des tâches variées, contextualisées et de complexité croissante qui permettront à l'élève de s'approprier progressivement ces connaissances et de les utiliser dans des interactions, des lectures et des productions écrites. Le fait de placer l'élève dans des situations signifiantes et réalistes facilite l'apprentissage et favorise le transfert dans des contextes autres que scolaires. En devenant de plus en plus autonome et fonctionnel dans son milieu scolaire, il sera à même de s'intégrer graduellement à sa société d'accueil. Il est à noter que les connaissances acquises par les élèves dans le cadre du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale devront être consolidées et enrichies tout au long de la scolarisation et qu'ils auront besoin du soutien de leurs enseignants à cet égard.

⁶ Les paliers permettent de préciser l'état de développement des compétences de l'élève. Chaque palier présente une description de manifestations jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. Ces paliers sont présentés de façon détaillée dans un document intitulé *Intégration linguistique, scolaire et sociale : paliers pour l'évaluation du français – Enseignement primaire*.

Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation

Faisant partie du Programme de formation de l'école québécoise, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale en partage les visées, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action. Il est lié aux domaines généraux de formation, contribue au développement des compétences transversales et permet une ouverture aux savoirs des autres disciplines.

Les **domaines généraux de formation** regroupent des problématiques du monde contemporain auxquelles le jeune doit faire face dans différentes sphères de sa vie. Ils constituent une porte d'entrée par laquelle l'élève qui reçoit des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français s'engage dans la découverte de sa société d'accueil et de la culture de celle-ci. Tout au long du développement de ses compétences langagières, il est amené à aborder différentes problématiques qui lui permettront de faire le pont entre ses apprentissages scolaires et la réalité qui l'entoure. Les situations de communication proposées en classe lui permettent ainsi d'apprendre à cultiver de saines habitudes de vie (*Santé et bien-être*), à bien se connaître et à mener ses projets à terme (*Orientation et entrepreneuriat*), à développer son esprit critique à l'égard des médias (*Médias*), à se montrer responsable par rapport à l'environnement et à agir en consommateur averti (*Environnement et consommation*) ainsi qu'à jouer un rôle actif à l'intérieur d'un groupe en manifestant une ouverture d'esprit et du respect (*Vivre-ensemble et citoyenneté*).

Chacune à leur manière, les **compétences transversales** constituent d'importants outils pour aider l'élève à s'intégrer dans son nouveau milieu scolaire. Leur acquisition favorisera sa réussite tout au long de son cheminement scolaire. En apprenant le français, l'élève développe non seulement la compétence de l'ordre de la communication, mais aussi celles d'ordre intellectuel (ex. : résoudre des problèmes, exploiter l'information), méthodologique (ex. : se donner des méthodes de travail efficaces) ou personnel et social (ex. : coopérer). Ces compétences n'ayant pas nécessairement été développées

antérieurement, que ce soit en raison du jeune âge de l'élève ou de façons de faire différentes utilisées dans son pays d'origine, il est important d'en faire des objets d'apprentissage au même titre que les contenus disciplinaires.

Même si le présent programme est axé sur l'acquisition de compétences langagières en français, l'élève effectuera également des apprentissages dans d'autres disciplines (ex. : mathématique, arts, éducation physique et à la santé), et ce, peu importe le modèle d'organisation retenu par son milieu scolaire. Pour le soutenir à cet égard, l'enseignant du programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale* pourra puiser dans d'autres programmes du primaire des éléments de contenu qu'il sera à même de lui transmettre (ex. : vocabulaire, notions de base). De leur côté, en consultant le programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, le titulaire de la classe ordinaire et les spécialistes comprendront mieux le cheminement de cet élève et pourront agir plus efficacement pour le mener à la réussite scolaire.

Contexte organisationnel

L'école qui accueille des élèves ayant besoin d'un soutien dans leur apprentissage du français doit mettre en place des services particuliers qui répondent aux besoins et aux caractéristiques de ces élèves, ainsi que le décrit l'article 7 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire⁷. Différents modèles de services ont été instaurés au fil des ans. Utilisée d'abord à la fin des années 60, la classe d'accueil constitue toujours un modèle efficace sans être toutefois le seul privilégié dans le contexte actuel. En effet, les milieux scolaires expérimentent de plus en plus de nouveaux modèles de services qui permettent aux élèves de poursuivre simultanément l'apprentissage de la langue d'enseignement et celui des divers contenus scolaires, favorisant ainsi une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoises. Une école peut ainsi offrir la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle ou l'intégration totale dans la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français ou encore tout autre modèle jugé pertinent⁸.

Une école peut ainsi offrir la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle ou l'intégration totale dans la classe ordinaire avec soutien linguistique ou encore tout autre modèle jugé pertinent.

La durée du soutien diffère selon les caractéristiques de l'élève : ses acquis scolaires, son âge, son degré d'appropriation des façons de faire de l'école québécoise, etc. Tout comme pour la nature du service à offrir, il revient aux milieux concernés de déterminer la durée de celui-ci selon les besoins de l'élève et de lui fournir tous les autres services auxquels l'ensemble des élèves ont droit, y compris les services complémentaires et l'adaptation scolaire.

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale a été conçu en fonction de tous les élèves qui reçoivent un soutien à l'apprentissage du français, peu importe le modèle mis de l'avant dans leur école.

⁷ « Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire. Ces services [...] visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français »

⁸ Pour une description des modèles répertoriés, voir Armand (2011) et De Koninck (2012).

Contexte pédagogique

Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant

En tant que locuteur francophone qui représente la culture québécoise et avec lequel l'élève immigrant nouvellement arrivé a initialement le plus de contacts, l'enseignant joue un rôle primordial dans l'intégration linguistique, scolaire et sociale de cet élève. Il n'en a toutefois pas la responsabilité exclusive, la partageant avec les autres intervenants scolaires qui, selon leur rôle et leurs fonctions, contribueront à ce processus complexe qui se poursuivra tout au long de la scolarité de l'élève. L'équipe-école s'assure également de mettre en place des conditions favorisant la création d'un partenariat école-famille-communauté, le soutien des parents étant très important pour la réussite scolaire de l'élève.

L'enseignant joue un rôle primordial dans l'intégration linguistique, scolaire et sociale de l'élève immigrant nouvellement arrivé. Il n'en a toutefois pas la responsabilité exclusive, la partageant avec les autres intervenants scolaires.

L'enseignant est un modèle linguistique qui stimule la curiosité de l'élève à l'égard de la langue française et qui concourt au développement d'un rapport positif à cette langue. Il met en place les conditions qui permettront à l'élève de devenir progressivement fonctionnel en français, tant dans ses interactions quotidiennes que dans des tâches scolaires requérant la maîtrise d'une langue plus formelle. Il planifie des tâches qui comportent des défis raisonnables et qui correspondent aux besoins et aux champs d'intérêt de l'élève. Il lui donne régulièrement de la rétroaction et l'amène à établir des liens entre ce qu'il est en train d'apprendre et ce qu'il sait déjà en français, dans sa langue maternelle ou dans une autre langue connue, favorisant ainsi l'interdépendance des savoirs qui permet le transfert des connaissances antérieures. En tant que « passeur culturel », il lui donne accès aux valeurs de la société québécoise et à la culture francophone. Tout en valorisant la langue maternelle et la culture de

l'élève, il suscite chez lui un intérêt et une ouverture à l'égard de la culture québécoise, créant ainsi les conditions nécessaires pour qu'un dialogue interculturel se mette en place.

L'enseignant de la classe d'accueil veille à collaborer de différentes façons avec l'enseignant de la classe ordinaire. Par exemple, il peut discuter avec son collègue des contenus de leurs programmes respectifs et proposer des activités de jumelage qui permettront à l'élève de se familiariser avec la réalité de la classe ordinaire. Au moment de l'intégration de l'élève, il est également important qu'il partage l'information relative à son dossier avec le titulaire de la classe ordinaire et les autres enseignants concernés.

Dans les cas où l'élève est intégré directement en classe ordinaire de façon partielle ou totale, l'enseignant qui le reçoit s'assure de lui proposer des tâches significatives et adaptées à son niveau de compétence langagière.

En plus de recourir au programme de français, langue d'enseignement, pour l'ensemble de la classe, dont les élèves ont généralement le français comme langue maternelle ou d'usage, il se réfère au présent programme pour répondre aux besoins particuliers de l'élève allophone. Tout en maintenant les objectifs spécifiques du programme de français, langue d'enseignement, il collabore avec l'enseignant de francisation ou avec celui qui offre un soutien linguistique à l'élève⁹ et peut aussi recourir à certaines approches didactiques soutenant l'apprentissage du français, langue seconde, telle l'approche communicative. Par ailleurs, il est important qu'il prépare les jeunes de sa classe à accueillir l'élève nouvellement arrivé dans un esprit d'ouverture et de coopération, à l'aide d'activités qui favorisent l'éveil aux langues, une ouverture à la diversité linguistique et l'instauration d'un dialogue interculturel.

⁹ L'enseignant de francisation ou celui qui offre un soutien linguistique travaille en collaboration avec le titulaire de la classe pour répondre aux besoins linguistiques particuliers de l'élève non francophone et lui offrir un soutien ponctuel dans son apprentissage du français. L'intervention peut être individualisée ou se faire en petits groupes, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

De plus, lorsqu'il accueille un élève en situation de grand retard scolaire, l'enseignant doit prendre en compte ses caractéristiques personnelles et adapter son enseignement en fonction de ses besoins. Il est important qu'il crée au départ un environnement propice à la communication pour amener l'élève à développer sa compétence à l'oral et sa confiance en sa capacité d'apprendre. Que ce soit en lecture ou en écriture, il est important d'enseigner explicitement les notions de base et de proposer à l'élève des activités simples et significatives pour qu'il puisse apprivoiser plus aisément l'écrit.

Climat de la classe

L'ambiance qui règne au sein de la classe influence de façon significative la motivation, l'engagement et la persévérance de l'élève dans l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que son intégration à l'école québécoise. Un cadre positif, sécurisant et stimulant lui permettra de mieux apprendre et de s'adapter plus facilement à son nouveau contexte scolaire. Un climat de confiance et d'ouverture étant établi dès le départ, la classe deviendra un milieu familial où l'élève se sentira accepté, respecté et valorisé tant par ses pairs que par l'enseignant dans un environnement qui se caractérise par sa diversité linguistique et culturelle. Il ne craindra pas alors de prendre des risques et aura davantage le goût d'interagir en français.

L'ambiance qui règne au sein de la classe influence de façon significative la motivation, l'engagement et la persévérance de l'élève dans l'apprentissage de la nouvelle langue ainsi que son intégration à l'école québécoise.

Dans le cas où une classe ordinaire compte une minorité d'élèves allophones, il appartient à l'enseignant de cette classe d'y créer un climat de respect et de confiance. Pour ce faire, il amène le groupe à prendre conscience du choc culturel que peut vivre le jeune immigrant et à le soutenir dans son apprentissage du français et son intégration scolaire et sociale.

Rôle de l'élève

Le français étant à la fois la langue d'usage au Québec et la langue d'apprentissage dans le milieu scolaire francophone québécois, l'élève nouvellement arrivé doit apprendre le plus rapidement possible cette langue, tant pour pouvoir communiquer dans les situations quotidiennes que pour s'appropriier les contenus des différentes disciplines scolaires. Il doit donc être actif et saisir toutes les occasions d'utiliser le français, n'hésitant pas à prendre des risques. L'élève apprend également à utiliser des méthodes de travail diversifiées qui donnent du sens à ses apprentissages et développent son autonomie. Selon les activités proposées, à l'oral ou à l'écrit, il interagit avec ses pairs ou effectue un travail individuel en plus de réfléchir à ses apprentissages et aux stratégies qu'il utilise. Avec le soutien de l'enseignant, il active ses connaissances antérieures, dont celles liées à sa langue maternelle, et il les mobilise pour l'apprentissage de nouvelles notions. En effet, loin de lui nuire, le fait de continuer à utiliser sa langue maternelle dans son milieu familial contribue à son acquisition de la langue seconde et à sa réussite scolaire. Il développera ainsi graduellement un bilinguisme de type additif qui lui permettra d'atteindre un haut degré de compétence langagière dans les deux langues et de maintenir son identité et son sentiment d'appartenance à l'égard de sa langue première et de sa culture, tout en ayant une attitude positive envers la langue seconde et la culture liée à celle-ci.

Le fait pour l'élève de continuer à utiliser sa langue maternelle dans son milieu familial contribue à son acquisition de la langue seconde et à sa réussite scolaire.

Dès son arrivée dans le milieu scolaire, l'élève prend connaissance des règles de fonctionnement de l'école pour s'y intégrer plus facilement. Son degré de familiarisation avec la culture de la société d'accueil variera toutefois selon qu'il se trouve dans un milieu francophone homogène ou un milieu pluriethnique. Dans un cas

comme dans l'autre, il adoptera une attitude de respect et d'ouverture à l'égard de la culture et de la langue d'autrui.

Quand l'élève nouvellement arrivé est intégré directement à la classe ordinaire, l'exposition intensive au français constitue à la fois un avantage et un défi pour lui. Quotidiennement en contact avec des locuteurs francophones, il peut observer une diversité de façons de parler qui reflètent la complexité et la richesse de la langue qu'il est en train d'apprendre. Dans ce contexte, la motivation à devenir un membre à part entière du groupe le pousse à interagir en français le plus souvent possible et à progresser ainsi plus rapidement sur le plan de la communication interpersonnelle. Par contre, en raison de ses compétences langagières limitées en français, l'élève peut éprouver de la difficulté à suivre le rythme de la classe et à accomplir correctement les tâches demandées. Il est donc important pour lui, encore plus dans ce contexte que dans la classe d'accueil, de ne pas hésiter à demander de l'aide à l'enseignant et à ses pairs pour arriver à comprendre une explication ou une consigne ou encore pour choisir parmi les ressources mises à sa disposition (ex. : des supports visuels). L'élève doit également mobiliser les stratégies qu'il connaît déjà pour effectuer les activités proposées en salle de classe.

L'élève doit être actif et saisir toutes les occasions d'utiliser le français, n'hésitant pas à prendre des risques.

Par ailleurs, l'élève en situation de grand retard scolaire doit faire face à des défis supplémentaires. Ne pouvant s'appuyer sur des expériences scolaires personnelles, il peut difficilement effectuer des transferts sur le plan de l'écrit. Il possède toutefois d'autres connaissances et habiletés qu'il devra mettre à profit et sur lesquelles il pourra bâtir de nouveaux apprentissages.

Approches pédagogiques

L'enseignement auprès d'élèves nouvellement arrivés nécessite le recours à des approches pédagogiques liées à la fois à l'apprentissage d'une langue seconde et à celui du français, langue maternelle. Pour aider l'élève à développer la langue qui lui permettra de devenir fonctionnel en français dans sa vie quotidienne, l'approche communicative, selon laquelle la langue est conçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale, est particulièrement préconisée en début d'apprentissage. Par ailleurs, pour que la langue permettant l'apprentissage des différentes disciplines scolaires et de méthodes de travail prenne racine, il faudra faire appel à une approche qui met l'accent sur la langue comme objet d'étude et qui est davantage présente en français, langue d'enseignement.

Pour acquérir les bases d'une communication efficace en français, l'élève doit être exposé à des situations variées, réalistes et signifiantes qui répondent à ses besoins et s'appuient sur ses expériences personnelles. Il est donc important de créer dans la salle de classe une interaction sociale proche de celle du contexte naturel et qui favorise l'acquisition d'automatismes langagiers. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place des activités qui génèrent la négociation du sens et de les organiser selon divers modes interactifs. L'utilisation de documents authentiques ou réalistes exposera par ailleurs l'élève à des productions riches et à différentes variétés de langue qui illustrent bien la diversité et la complexité de la communication sociale, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Pour acquérir les bases d'une communication efficace en français, l'élève doit être exposé à des situations variées, réalistes et signifiantes qui répondent à ses besoins et s'appuient sur son expérience.

Pour que l'élève développe de façon presque concomitante la langue de scolarisation, qui est une langue plus formelle utilisée dans les discours scolaires et qui favorisera à long terme sa réussite scolaire, une approche plus analytique de la langue s'avère essentielle. Ainsi, quand l'élève aura intériorisé certaines structures de base de la langue française, il fera l'apprentissage du vocabulaire nécessaire pour effectuer des analyses de type métalinguistique menant à une meilleure compréhension de la langue en tant que système. De plus, des activités particulièrement axées sur la compréhension des consignes seront régulièrement planifiées, vu qu'elles constituent un objet d'apprentissage à part entière.

Pour que l'élève développe de façon presque concomitante la langue de scolarisation, qui est une langue plus formelle utilisée dans les discours scolaires et qui favorisera à long terme sa réussite scolaire, une approche plus analytique de la langue s'avère essentielle.

Pour soutenir l'élève dans l'accomplissement de tâches qui exigent un niveau langagier légèrement supérieur au sien, l'enseignant mettra en place des pratiques d'étayage. Ainsi, après avoir expliqué et modélisé la démarche utilisée pour exécuter la tâche, il accompagnera les élèves qui, en petits groupes, s'efforceront d'appliquer les stratégies présentées. En réduisant progressivement son aide, il les amènera à assumer de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage.

En fonction de la nature des tâches suggérées, mais également pour que l'élève s'habitue à différentes façons d'apprendre, l'enseignant propose différents modes de réalisation pouvant nécessiter un nouvel aménagement de la classe. Par exemple, l'apprentissage coopératif, qui constitue une forme particulière de travail en équipe, met l'accent sur le travail dans des groupes restreints où chaque membre joue son rôle en vue d'atteindre un objectif commun. L'élève apprend ainsi à coopérer et coopère pour apprendre.

L'erreur fait partie d'un processus mental actif normal et nécessaire à l'acquisition d'une langue seconde et constitue pour l'enseignant un

indice du niveau langagier atteint par l'élève. Qu'elle se produise en classe d'accueil ou en classe ordinaire, l'erreur devrait être tolérée. Cependant, pour éviter que les erreurs ne deviennent permanentes¹⁰, une rétroaction corrective doit être donnée à l'élève, particulièrement si elles entravent la communication. En fonction du type d'erreur et de l'activité en cours, différents types de rétroaction, explicites ou implicites, en direct ou en différé, sont possibles (ex. : question posée par l'enseignant pour solliciter la forme correcte chez l'élève).

Contextualisation des apprentissages

Les compétences de ce programme étant étroitement liées entre elles, les connaissances qui leur sont associées, qu'elles soient d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou culturel, ne sauraient être abordées isolément. L'enseignant veillera donc à présenter les notions à l'étude dans le cadre de situations signifiantes pour l'élève. Par exemple, l'enseignement des régularités grammaticales sera intégré à des tâches mettant l'accent sur le contenu des messages à comprendre et à produire, et non sur la simple énonciation de règles. Il en va de même pour le lexique, qui sera présenté dans un contexte, si minimal soit-il, plutôt que sous la forme d'une liste de vocabulaire déconnectée de l'usage réel des mots.

C'est par l'exposition fréquente à une notion, par son approfondissement et par son application dans d'autres contextes que l'élève amorcera un processus à la fois graduel et cyclique permettant le développement de ses compétences.

La contextualisation facilite l'apprentissage tout comme le fait de présenter la même notion selon une progression en spirale. C'est en effet par l'exposition fréquente à une notion, par son appren-

¹⁰ On parle alors de *fossilisation*, c'est-à-dire la production par un apprenant de formes erronées qui finissent par se figer, malgré une exposition prolongée à la langue seconde.

dissement et par son application dans d'autres contextes que l'élève amorcera un processus à la fois graduel et cyclique permettant le développement de ses compétences.

Différenciation pédagogique

Les élèves qui bénéficient d'un soutien à l'apprentissage du français présentent des profils très diversifiés en ce qui a trait à l'âge, au développement cognitif, au niveau de compétence linguistique, à la scolarisation antérieure, au milieu socioéconomique, aux valeurs socioculturelles ou au parcours migratoire. De plus, leur rythme d'apprentissage, leur style d'apprentissage et leur motivation à apprendre diffèrent. L'enseignant sera donc flexible et ajustera continuellement ses interventions pour rejoindre chacun de ses élèves et leur permettre de progresser.

Pour favoriser le développement des compétences du plus grand nombre possible d'élèves et prendre en compte leurs caractéristiques individuelles et leurs différents styles cognitifs, l'enseignant varie ses stratégies pédagogiques (ex. : pratique guidée) et les types de supports utilisés (ex. : visuels, sonores). Il propose également des tâches à l'intérieur d'une variété de situations d'apprentissage et d'évaluation qui, tout en présentant des défis communs, pourront être réalisées selon des modalités différentes. Il peut ainsi offrir aux élèves plusieurs structures de travail (ex. : en petits groupes, en dyades ou de façon individuelle) de même qu'un choix de contenus (ex. : textes de longueur variable) ou de modes de communication leur permettant de démontrer ce qu'ils ont appris (ex. : présentation orale, texte avec soutien visuel). Il peut également moduler le temps alloué à une tâche en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves. Cette différenciation sur le plan des pratiques pédagogiques a nécessairement des incidences sur l'évaluation, qui devra être planifiée en conséquence.

Pour favoriser le développement des compétences du plus grand nombre possible d'élèves et prendre en compte leurs caractéristiques individuelles et leurs différents styles cognitifs, l'enseignant varie ses stratégies pédagogiques (ex. : pratique guidée) et les types de supports utilisés (ex. : visuels, sonores).

› 10

De plus, lorsque l'élève nouvellement arrivé est scolarisé directement en classe ordinaire, l'enseignant doit être particulièrement attentif à son rythme d'apprentissage, qui peut différer, du moins au début, de celui des autres élèves. Dans une perspective de différenciation, il adapte et varie ses pratiques pédagogiques pour soutenir cet élève, sans pour autant diminuer ses exigences envers les autres élèves de la classe. Il est également primordial de lui accorder un soutien complémentaire en francisation pour accélérer son intégration linguistique, scolaire et sociale.

Dans le cas de l'élève en situation de grand retard scolaire, l'enseignant interviendra de façon différenciée en ce qui a trait particulièrement aux apprentissages liés à l'écrit et à la langue scolaire. Possédant peu de connaissances antérieures dans sa langue maternelle sur le plan de la littératie ou n'en possédant aucune et pouvant avoir un rythme d'apprentissage lent, cet élève a besoin de plus de temps et de soutien pour saisir l'information présentée. L'enseignant devra donc bien déterminer les caractéristiques personnelles de l'élève et adapter son intervention en conséquence.

Ressources humaines, matérielles et technologiques

Pour aider l'élève à développer ses compétences en français et à amorcer sa compréhension de la société québécoise, l'enseignant lui donne accès à une variété de ressources qui stimuleront sa curiosité et sa motivation. Il l'amène à les reconnaître et à les utiliser de manière efficace. Il peut s'agir de ressources humaines œuvrant dans le milieu scolaire telles que l'infirmière et la travailleuse sociale, d'intervenants de la communauté comme la bibliothécaire du quartier

ou d'artistes du milieu culturel québécois. Il peut inviter ces personnes dans sa classe ou faire visiter des lieux culturels à ses élèves, ce qui favorise la tenue d'activités dans des contextes authentiques et des interactions avec des locuteurs francophones.

Par ailleurs, l'enseignant veille à présenter à l'élève une variété de ressources matérielles. Il affiche du matériel sur les murs de la classe et expose l'élève à des documents authentiques, visuels ou sonores, à sa portée. À l'intérieur de la classe, il met à sa disposition des ressources documentaires en français telles que des dictionnaires, unilingues et bilingues, des tableaux de conjugaison, des manuels scolaires, des grammaires, des aide-mémoire ou des livres issus de la littérature jeunesse, et il l'encourage à les explorer et à les utiliser régulièrement.

Lorsque l'utilisation d'Internet est possible, l'enseignant l'intègre dans ses pratiques en tant que mode d'accès à des ressources documentaires. Il incite également l'élève à recourir à des ressources technologiques pour chercher de l'information, communiquer (ex. : courriel, blogue) ou simplement lire (ex. : livre électronique) ainsi qu'à des logiciels de traitement de textes ou à des outils de révision linguistique pour ses productions. Dans un univers où les technologies numériques sont omniprésentes, l'utilisation de ces ressources constitue généralement une source de motivation supplémentaire. Par ailleurs, l'enseignant aide l'élève à développer son jugement critique à l'égard des renseignements relevés et il lui apprend à respecter les règles d'éthique relatives à la propriété intellectuelle et à l'utilisation des différentes ressources.

Évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève. Elle permet principalement de porter un regard sur ses apprentissages pour le guider et le soutenir de façon appropriée. Elle sert également à vérifier à quel point il a effectué les apprentissages attendus. Elle porte à la fois sur les connaissances ciblées dans le programme et sur la capacité de l'élève à les utiliser efficacement dans des contextes qui font appel à ses compétences.

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève. Elle permet principalement de porter un regard sur ses apprentissages pour le guider et le soutenir de façon appropriée. Elle sert également à vérifier à quel point il a effectué les apprentissages attendus.

Pour observer diverses manifestations des compétences de l'élève, recueillir de l'information sur son cheminement et planifier ses interventions, l'enseignant varie les modalités d'évaluation. Pour ce faire, il peut utiliser divers outils d'évaluation tels que la grille d'observation, la liste de vérification, l'entrevue, le journal de bord ou le portfolio. À partir des données recueillies, il peut ensuite adapter ses interventions pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves.

Dans la classe d'accueil, l'enseignant doit exercer son jugement professionnel pendant tout le temps que l'élève suit le programme, et de façon plus particulière en fin de parcours, pour déterminer si l'élève est en mesure d'effectuer les apprentissages prescrits en classe ordinaire, avec ou sans mesures de soutien, ou s'il doit prolonger son séjour en classe d'accueil.

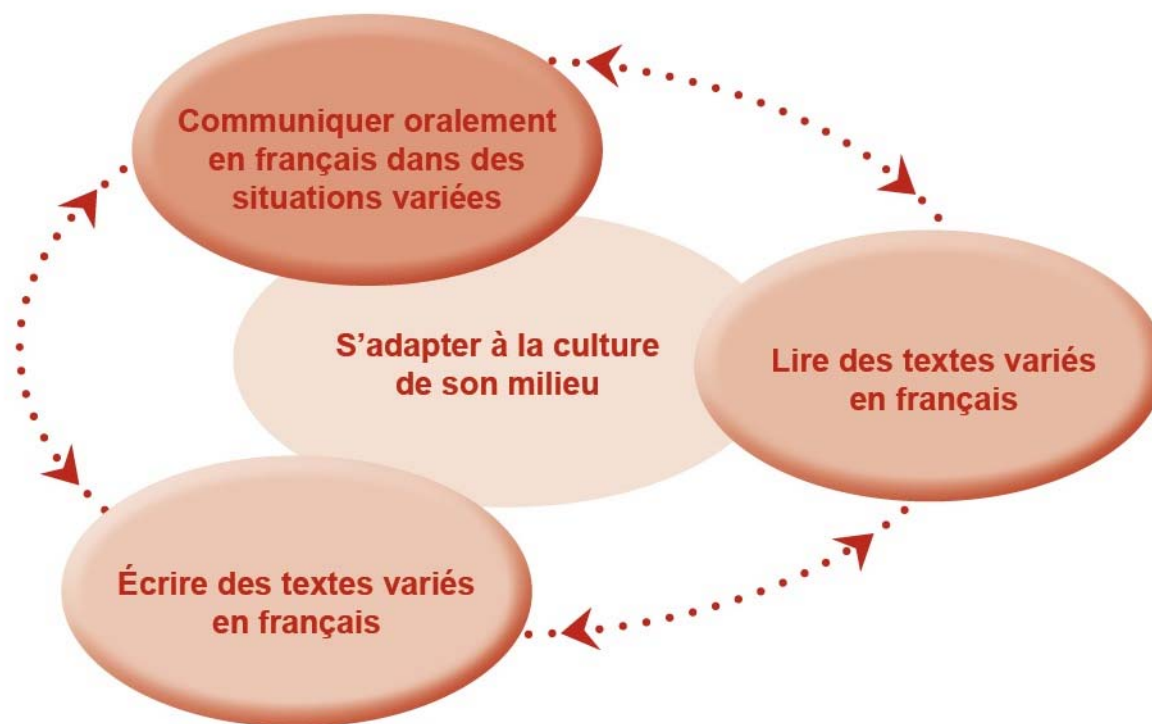
Dans le cas de l'élève intégré directement en classe ordinaire, l'enseignant doit prendre en compte les particularités de cet élève lorsqu'il évalue ses apprentissages et veiller à utiliser des outils appropriés, que ce soit lors des activités en classe ou pour la transmission de résultats en fin d'étape.

En classe d'accueil ou en classe ordinaire, il est important que l'enseignant tienne compte des documents d'encadrement ministériels en ce qui a trait à l'évaluation des compétences¹¹ des élèves auxquels sont offerts des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française.

¹¹ Par exemple, la *Politique d'évaluation des apprentissages* ou l'*Instruction annuelle*.

Les compétences du programme Intégration linguistique, scolaire et sociale

› 12



Compétence 1 Communiquer oralement en français dans des situations variées

Sens de la compétence

Dès son arrivée dans le milieu scolaire, l'élève est immergé dans différentes situations de communication qui l'amènent à interagir oralement avec l'enseignant, ses pairs et les différents intervenants scolaires. Il apprend à comprendre et à utiliser le français pour satisfaire ses besoins sociaux immédiats (ex. : se présenter à quelqu'un, demander une permission) et ses besoins scolaires (ex. : comprendre des consignes ou des explications, répondre à des questions). En plus de s'approprier graduellement la langue de communication interpersonnelle, il se familiarise avec la langue orale particulière au contexte scolaire, celle qui lui servira à assimiler des connaissances relatives aux contenus disciplinaires et à réfléchir, facilitant ainsi son intégration au milieu scolaire.

Prédominante au début du parcours de l'élève, la langue orale est le socle sur lequel se développeront les autres compétences langagières (lire et écrire) et la compétence d'ordre socioculturel (s'adapter à la culture de son milieu), et sur lequel se construiront progressivement des compétences disciplinaires. Grâce à une exposition fréquente à la langue orale, l'élève se familiarise avec le rythme et l'accentuation du français, comprend le sens de diverses intonations et s'habitue à la sonorité de la langue française. Il apprend graduellement à reconnaître une phrase, à segmenter à l'oral les mots dans une phrase, à discriminer les syllabes et les sons, à les manipuler et à les analyser, développant ainsi sa conscience phonologique¹², qui joue un rôle capital dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Régulièrement en contact avec des formes orales variées, il bâtit progressivement son répertoire personnel de mots, de formules toutes faites et d'expressions figées, ce qui l'aidera à communiquer de plus en plus aisément dans sa vie quotidienne. Il

intérieurise aussi petit à petit les règles de la langue (ex. : ordre des mots en français), comme le fait de façon intuitive et spontanée le locuteur natif. De façon concomitante, il comprend et commence à utiliser des formes de discours oraux qui sont particulières à la communication scolaire, telles que les consignes orales, la paraphrase ou l'explication, et qui le préparent à l'apprentissage des contenus disciplinaires.

La langue orale est le socle sur lequel se développeront les autres compétences langagières (lire et écrire) et la compétence d'ordre socioculturel (s'adapter à la culture de son milieu).

En début d'apprentissage, l'élève écoute et s'efforce de comprendre ce qui est dit par son enseignant et ses pairs. Même s'il est parfois silencieux¹³, il n'en est pas moins actif, développant ses habiletés réceptives et intégrant de nouvelles connaissances par l'observation et les liens établis avec ses connaissances antérieures. Il fait également appel à des indices autres que linguistiques (ex. : expressions du visage, gestes, ton, volume de la voix) pour mieux décrypter le sens des échanges. Progressivement, il apprendra à reconnaître l'intention de communication et les conventions sociolinguistiques liées aux interactions orales. À ce stade, il peut encore exister un décalage important entre ce que l'élève comprend et ce qu'il est en mesure de dire. Par la suite, le recours actif à son répertoire lexical lui permettra de réagir davantage aux propos entendus et de prendre l'initiative de l'interaction. Ses messages comporteront toutefois des hésitations, des formulations imprécises et des pauses lui permettant de chercher ses mots. Il aura encore besoin d'interventions fréquentes de la part de l'enseignant, du soutien de ses pairs et d'un milieu scolaire qui lui

¹² La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime ou le phonème et à les manipuler intentionnellement.

¹³ En début d'apprentissage, on peut observer chez certains élèves une période silencieuse de durée variable, qui fait partie intégrante du processus normal d'acquisition d'une langue seconde.

donne accès à des ressources matérielles variées (ex. : affiches, dictionnaires visuels, technologies de l'information et de la communication).

Tout au long de son parcours, l'élève expérimente une grande variété de situations de communication signifiantes et reliées à ses besoins personnels, scolaires ou sociaux. Il peut, par exemple, raconter des événements ou des expériences personnelles, rapporter des faits et les décrire. Il développe également l'habileté à amorcer un échange, à le maintenir, à le clore et à respecter les règles de fonctionnement du tour de parole (ex. : quand parler, quand ne pas parler, de quelle manière prendre la parole dans un groupe). Il apprend à adapter son discours en fonction des éléments de la situation de communication (ex. : utilisation d'un registre de langue formel avec le directeur de l'école), à se donner une intention de communication et à la respecter, tout en étant attentif aux propos de ses interlocuteurs.

Grâce à un milieu scolaire riche et stimulant, l'élève a l'occasion de participer à une variété d'activités, dont certaines sont de nature ludique, à caractère collectif ou coopératif, qui créent le besoin d'échanges, de comparaisons et de mises en commun, ce qui favorise l'interaction sociale, la négociation du sens et l'utilisation d'une langue orale spontanée. Il développe ainsi peu à peu sa confiance et son autonomie. Progressivement, il en arrive à comprendre et à produire divers messages, tant dans des contextes informels interactifs (ex. : travail en équipe) que dans des contextes plus formels requérant une expression orale planifiée (ex. : présentation de courts exposés).

Guidé et soutenu par son enseignant, l'élève est amené à se questionner sur la qualité de ses interactions avec différents interlocuteurs, sur son degré d'implication dans les échanges d'idées en classe et sur les stratégies qu'il utilise pour s'exprimer en français (ex. : stratégies de dépannage, utilisation de ses connaissances antérieures). Sa capacité à réfléchir à sa communication orale et à son processus d'apprentissage lui permettra de transférer ce qu'il aura appris dans des contextes de communication diversifiés, tant scolaires que sociaux.

Compétence 1 et ses composantes

Comprendre une variété de messages

Reconnaître les principaux éléments de la situation de communication • S'appuyer sur des indices non verbaux • Faire appel à son répertoire lexical • Reconnaître les éléments prosodiques

Produire des messages dans différents contextes

Tenir compte des éléments de la situation de communication • Mobiliser des connaissances et des ressources appropriées • Intervenir de façon pertinente dans les situations de communication • Exprimer ses besoins d'ordre personnel, interpersonnel ou scolaire

Communiquer oralement en français dans des situations variées

Évaluer sa compréhension et sa façon de s'exprimer

Faire un retour sur ses interactions
• Réfléchir à sa capacité de mobiliser ses connaissances en français pour comprendre et pour s'exprimer

Critères d'évaluation

- Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages
- Adaptation à la situation de communication
- Production d'énoncés appropriés
- Recours à des stratégies appropriées

Attentes de fin de programme

À la fin du programme, l'élève est en mesure de communiquer dans des situations courantes et familières de la vie scolaire, sans toutefois avoir atteint un degré de compréhension et d'expression correspondant à celui d'un locuteur natif de son âge.

› 16

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au premier cycle en classe ordinaire comprend et produit des messages oraux simples lorsque le sujet lui est familier. Ses réactions verbales et non verbales témoignent de sa compréhension des propos entendus. Même si sa prononciation, sa prosodie et la structure de ses phrases sont encore marquées par sa langue maternelle, il se fait comprendre au cours d'interactions souvent planifiées, à partir d'un répertoire lexical limité. Ses énoncés sont simples et constitués de mots connus, d'expressions figées ou de phrases mémorisées. Avec l'aide de son enseignant, il recourt à quelques stratégies pour participer aux interactions.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au deuxième cycle en classe ordinaire comprend et produit des messages oraux généralement simples lorsque le sujet lui est familier et, dans certains cas, nouveau. Sa prononciation et sa prosodie se rapprochent de celles du français. Son répertoire lexical s'étant élargi, il peut exprimer sa pensée de façon plus précise et prendre part plus activement à des interactions tant spontanées que planifiées. Il produit des énoncés parfois simples, parfois complexes, qui reflètent mieux les structures du français. Il recourt à diverses stratégies pour maintenir les interactions auxquelles il participe.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au troisième cycle en classe ordinaire comprend et produit des messages oraux plus ou moins complexes portant sur une assez grande variété de sujets qui lui sont plus ou moins familiers. Sa connaissance de la prosodie du français et des conventions de la communication interpersonnelle lui permet de comprendre la plupart de ses interlocuteurs et de se faire comprendre d'eux dans le cadre d'interactions diversifiées. Son répertoire lexical est relativement étendu et comprend davantage de mots spécifiques de la langue scolaire. Il produit des énoncés simples et complexes généralement cohérents et bien structurés. Il recourt à diverses stratégies pour maintenir les interactions auxquelles il participe et en initier de nouvelles.

Connaissances particulières à la compétence 1 et progression des apprentissages¹⁴



¹⁴ Dans la dernière section du document, le lecteur trouvera d'autres connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières (lexique, stratégies d'apprentissage, connaissances liées au texte et à la phrase).

Éléments phonétiques

Les connaissances liées à la phonétique sont essentielles à la compréhension et à la production orale. Une exposition fréquente à des documents oraux authentiques et variés contribue à développer graduellement les habiletés de discrimination des sons nouveaux. Comme cette exposition ne mène pas nécessairement à une production adéquate des sons, l'appareil phonatoire doit être entraîné au regard de l'articulation des phonèmes de la langue française. En plus de porter attention aux sons, il importe de prendre en compte la dimension prosodique de la langue. La prosodie constitue en effet un objet d'apprentissage primordial, d'autant plus que le français est une langue à « accents de phrase », son rythme et son accentuation déterminant des groupes de sens, contrairement à d'autres langues où les mots sont accentués isolément. Les habiletés discriminatoires, articulatoires et prosodiques jouent donc un rôle fondamental dans la qualité de la communication orale.

› 18

Éléments phonétiques					
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire			
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers			
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4
A. Prononciation					
Discrimination et articulation des sons					
1.	Connaître les phonèmes du français (ex. : [y] dans <i>lune</i> ; [w] dans <i>oui</i> ; [g] dans <i>garçon</i>)	→	☆		
2.	Distinguer				
a.	les voyelles orales des voyelles nasales (ex. : <i>une</i> [y] / <i>un</i> [œ]; <i>ils viennent</i> [ɛ] / <i>il vient</i> [ɛ̃]; <i>bas</i> [a] / <i>banc</i> [ɑ̃])	→	☆		
b.	les voyelles antérieures des voyelles postérieures (ex. : <i>russe</i> [y] / <i>rousse</i> [u])	→	☆		
c.	les voyelles ouvertes des voyelles fermées (ex. : <i>je travaillais</i> [ɛ] / <i>j'ai travaillé</i> [e])	→	☆		
d.	les consonnes sonores des consonnes sourdes (ex. : <i>j'ai</i> [ʒe] / <i>chez</i> [ʃe])	→	☆		
e.	des consonnes selon leur lieu d'articulation (ex. : [b] et [v] dans <i>il a bu</i> et <i>il a vu</i> ; [l] et [R] dans <i>long</i> et <i>rond</i>)	→	☆		

3. Prononcer					
a. les voyelles orales et les voyelles nasales	→	☆			
b. les voyelles antérieures et les voyelles postérieures	→	☆			
c. les voyelles ouvertes et les voyelles fermées	→	☆			
d. les consonnes sonores et les consonnes sourdes	→	☆			
e. des consonnes selon leur lieu d'articulation	→	☆			
4. Observer des variations phonétiques selon la situation de communication, le milieu socioprofessionnel et la région d'origine de l'interlocuteur (ex. : /R/, prononcé différemment à Montréal et en Gaspésie)			→	→	→
Syllabation					
5. Reconnaître les syllabes dans un mot à l'oral (ex. : le mot <i>secrétaire</i> compte trois syllabes à l'oral [sə/kre/tɛR])	→	☆			
6. Distinguer le nombre de syllabes dans un mot à l'oral et à l'écrit (ex. : le mot <i>mère</i> a une syllabe à l'oral [mɛR], mais deux syllabes à l'écrit [mè-re])	→	☆			
Enchaînement					
7. Reconnaître que des mots sont enchaînés plutôt que prononcés de façon isolée dans certains contextes linguistiques (ex. : <i>i-la-faim</i> pour <i>il a faim</i> ; <i>a-ve-cu-na-mie</i> pour <i>avec une amie</i>)	→	→	☆		
8. Reconnaître le caractère obligatoire de certaines liaisons (ex. : <i>un_homme</i> et <i>des_zenfants</i> ; <i>Sont-ils en vacances?</i>)		→	☆		
9. Reconnaître qu'il existe des liaisons entre les mots et que, dans certains cas, la prononciation de la consonne finale change (ex. : <i>huit_hheures</i> ; <i>neuf_vheures</i>)		→	→	☆	
10. Enchaîner correctement des mots dans un énoncé		→	→	☆	
Élision					
11. Reconnaître la règle d'élision des voyelles <i>a</i> , <i>e</i> et <i>i</i> devant un mot qui commence par une voyelle ou un <i>h</i> muet dans un énoncé (ex. : <i>je vais à la'école</i> ; <i>je ne'ai pas faim</i> ; <i>s'il te plaît</i>)		→	☆		
12. Appliquer la règle d'élision des voyelles <i>a</i> , <i>e</i> et <i>i</i> lorsque cela est nécessaire		→	→	☆	

13. Reconnaître l'effacement du e muet à l'oral (ex. : <i>sam'di</i> pour <i>samedi</i> ; <i>je l'sais bien</i> pour <i>je le sais bien</i>)		→	☆		
14. Appliquer l'effacement du e muet		→	→	☆	
15. Reconnaître l'effacement et la transformation de certains sons dans des contextes informels (ex. : <i>ch'suis</i> pour <i>je suis</i> ; <i>y'ont</i> pour <i>ils ont</i> ; <i>a'comprend pas</i> pour <i>elle ne comprend pas</i>)		→	→	☆	
B. Prosodie					
Accentuation et rythme					
1. Reconnaître un groupe rythmique en tant que groupe de mots liés par le sens (ex. : <i>Hier soir / je suis allé au cinéma</i>)		→	☆		
2. Reconnaître l'accentuation des syllabes des mots et les groupes rythmiques dans un énoncé (ex. : <i>À la récréation / quand il fait beau / je joue dans la cour / avec mes amis</i>)		→	☆		
3. Accentuer les mots de façon appropriée pour découper des énoncés en groupes rythmiques		→	→	☆	
Intonation					
4. Établir un lien entre l'intonation et le type de phrase (ex. : une courbe intonative montante en syllabe finale dans une phrase interrogative telle que <i>Tu comprends le français?</i>)	→	☆			
5. Utiliser l'intonation appropriée selon le type de phrase		→	☆		
Débit, ton et volume					
6. Établir un lien entre le débit, le ton utilisé, le volume de la voix et l'intention de communication (ex. : un débit plus lent pour informer ou expliquer)		→	☆		
7. Utiliser le débit, le ton et le volume de voix appropriés à la situation de communication		→	☆		

Conventions de la communication interpersonnelle

À la jonction des dimensions linguistique et socioculturelle de la langue, les conventions de la communication interpersonnelle régissent les comportements langagiers et constituent un objet d'apprentissage à part entière. Comprenant des conventions de la communication non verbale et d'autres liées à la prise de parole, elles véhiculent des traits culturels essentiels à une communication orale adéquate et efficace dans la société d'accueil.

Conventions de la communication interpersonnelle						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Conventions de la communication non verbale						
1. Comprendre le sens des comportements paralinguistiques						
a.	les expressions du visage et le contact visuel (ex. : froncer les sourcils pour manifester son mécontentement)	→	☆			
b.	la gestuelle (ex. : lever la main pour demander la parole)	→	☆			
c.	la posture et la distance physique (ex. : garder une distance appropriée pour marquer le respect)	→	☆			
2. Utiliser les comportements paralinguistiques appropriés au contexte						
a.	les expressions du visage et le contact visuel	→	☆			
b.	la gestuelle	→	☆			
c.	la posture et la distance physique	→	☆			
3.	Observer les comportements paralinguistiques en usage au Québec et les comparer avec ceux de son pays d'origine		→	☆		

B. Conventions de la prise de parole					
1. Comprendre les conventions appropriées à différentes étapes de l'interaction					
a. l'engagement de la conversation (ex. : dire <i>bonjour</i>)	→	☆			
b. la clôture de la conversation (ex. : dire <i>au revoir</i>)	→	☆			
c. le respect du tour de parole	→	→	☆		
2. Utiliser les conventions appropriées à différentes étapes de l'interaction					
a. l'engagement de la conversation	→	☆			
b. la clôture de la conversation	→	☆			
c. le respect du tour de parole	→	→	☆		
3. Observer les conventions de la prise de parole en usage au Québec et les comparer avec celles de son pays d'origine		→	→	☆	

Stratégies de communication orale

Les stratégies de communication orale sont constituées d'un ensemble de moyens verbaux et non verbaux que l'élève s'approprie pour développer son autonomie dans des interactions orales. Utilisables dans diverses situations de communication, elles prennent la forme d'actions et de comportements qui assurent une écoute et une production efficaces. Elles servent également de moyens de dépannage pour aider l'élève à poursuivre l'interaction, malgré une compétence langagière encore en voie d'acquisition, et permettent une réflexion sur la qualité des interactions.

Stratégies de communication orale						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Stratégies liées à l'écoute et à la compréhension orale						
1. Prendre une posture d'écoute						
a.	être attentif à son interlocuteur	→	☆			
b.	maintenir son attention	→	☆			
2. Anticiper le contenu du message à partir						
a.	du langage non verbal (ex. : gestes, mimiques)	→	☆			
b.	d'indices contextuels (ex. : lieu, interlocuteurs en présence)	→	→	☆		
c.	de ses connaissances antérieures		→	→	☆	
3. Recourir au langage non verbal pour montrer						
a.	son intérêt ou son manque d'intérêt	→	☆			
b.	son accord ou son désaccord	→	☆			

c. sa compréhension ou son incompréhension	→	☆			
4. Déterminer l'intention de l'interlocuteur à partir					
a. de son langage non verbal	→	→	☆		
b. d'indices contextuels	→	→	☆		
c. des propos tenus		→	→	☆	
5. Vérifier sa compréhension des propos entendus					
a. se demander si l'on a bien compris	→	→	☆		
b. demander une confirmation à son interlocuteur	→	→	☆		
c. demander une clarification à son interlocuteur		→	→	☆	
B. Stratégies liées à la prise de parole et à l'interaction					
1. Respecter les conventions associées à la prise de parole selon la situation de communication					
a. demander la parole	→	☆			
b. respecter le tour de parole		→	☆		
c. s'exprimer au bon moment			→	☆	
2. Recourir à divers moyens pour exprimer sa pensée et se faire comprendre					
a. sur le plan non verbal :					
i. faire des gestes pour appuyer ses paroles (ex. : hocher la tête, montrer du doigt)	→	☆			
ii. avoir recours à d'autres comportements paralinguistiques pour compléter ses propos (ex. : un contact visuel, une distance physique)	→	☆			

b. sur le plan verbal					
i. se servir de formes figées automatisées (ex. : Ça va bien?)	→	☆			
ii. utiliser une paraphrase à la place d'un mot précis (ex. : l'animal avec de grandes oreilles pour le lapin)		→	☆		
iii. expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions	→	→	☆		
iv. prendre des risques sur le plan de la formulation, quitte à ce que ses phrases comportent des répétitions, des hésitations, un vocabulaire approximatif ou des maladroites syntaxiques	→	→	☆		
3. Utiliser divers moyens pour maintenir l'interaction					
a. inciter son interlocuteur à ralentir son débit, à répéter, à expliquer ou à reformuler pour bien saisir ses propos et intervenir de façon appropriée	→	→	☆		
b. adapter ses propos en tenant compte					
i. des caractéristiques de son interlocuteur		→	→	☆	
ii. du sujet de la conversation		→	→	☆	
c. s'autoriser à utiliser un mot d'une autre langue connue lorsque sa compétence en français est insuffisante pour poursuivre la communication	→	☆			
d. poser des questions à son interlocuteur pour manifester son intérêt		→	→	☆	
C. Stratégies d'évaluation de la communication orale					
1. Faire un retour sur					
a. l'ensemble de la situation de communication		→	→	☆	
b. les stratégies utilisées		→	→	→	☆

Compétence 2 Lire des textes variés en français

Sens de la compétence

Élément-clé de la réussite scolaire, la lecture est essentielle au développement des compétences dans toutes les disciplines. Objet et outil d'apprentissage, elle est une activité complexe au cours de laquelle sont mis en œuvre différents processus cognitifs de bas et de haut niveau qui permettent à l'élève d'accéder au sens du texte. L'acquisition de connaissances de base sur le système d'écriture alphabétique du français, sur le vocabulaire et sur le fonctionnement de cette langue sera indispensable à l'élève pour saisir le sens des textes, qu'il sache déjà lire ou non dans sa langue maternelle ou dans une autre langue connue. Par ailleurs, celui qui a commencé son parcours scolaire dans une autre langue possède déjà des habiletés et des stratégies de lecture qu'il pourra transférer au français.

Élément-clé de la réussite scolaire, la lecture est essentielle au développement des compétences dans toutes les disciplines.

D'abord axées sur l'oral, les activités quotidiennes dans la classe intègrent graduellement la lecture, l'élève étant amené assez rapidement à entrer en contact avec la forme écrite de mots et de courtes phrases appris oralement et souvent transcrits sur des affiches ou des étiquettes. Il développe ainsi sa capacité à reconnaître globalement une banque de mots associés à son environnement immédiat (ex. : calendrier, prénoms des autres élèves, objets de la classe) ainsi que des mots utilisés fréquemment (ex. : mots-outils). Il est toutefois important qu'il apprenne presque simultanément les correspondances graphophonologiques propres au français pour être en mesure de décoder les mots, isolément ou dans un texte suivi. Pour les plus jeunes et ceux dont le système d'écriture de la langue maternelle est autre qu'alphabétique, il est important qu'ils soient

amenés à découvrir le principe alphabétique¹⁵ et qu'ils développent leur conscience phonologique pour favoriser leur apprentissage des correspondances graphophonologiques. Au fur et à mesure de ses contacts avec l'écrit, l'élève élargira son lexique orthographique¹⁶ et sa capacité à accéder directement au sens des mots sans passer par le décodage. Il développera progressivement sa fluidité, passant d'une lecture syllabique et hésitante à une lecture courante et expressive qui montre sa compréhension du sens du texte.

Pour comprendre les mots qu'il ne connaît pas et anticiper le contenu du texte, l'élève fait appel au contexte et à ses connaissances relatives au sujet traité. Pour mieux en saisir le sens, il est amené à reconnaître des mots, à observer le fonctionnement de la langue sur le plan morphologique et syntaxique ainsi qu'à reconnaître des marques d'organisation, ce qui l'aide à dégager l'information explicite dans le texte. Plus l'élève participera quotidiennement à des activités de lecture, selon des modalités qui varient (ex. : lecture partagée, lecture guidée), plus il développera sa confiance dans sa capacité à lire ainsi que le plaisir de lire, même s'il ne comprend pas chaque mot du texte. Graduellement, avec le soutien de l'enseignant, qui relèvera et expliquera certains repères culturels dans les textes abordés, il parviendra à en dégager des renseignements implicites.

En début d'apprentissage, l'élève comprend des textes courts et souvent illustrés (ex. : phrases qui accompagnent un document visuel, carte de vœux) dont le sujet, le lexique et les formes syntaxiques lui sont familiers. Ces textes peuvent répondre à ses besoins scolaires (ex. : message du jour, consignes) ou correspondre à des usages sociaux et culturels (ex. : invitation à une fête, paroles d'une comptine). Progressivement, l'élève explore une plus grande variété

¹⁵ Le principe alphabétique est une caractéristique commune à toutes les langues qui s'écrivent d'une manière alphabétique. Le découvrir, c'est prendre conscience que le mot à l'oral est constitué d'unités et qu'à chaque unité phonologique correspond une unité graphique.

¹⁶ Le lexique orthographique est composé de mots reconnus avec exactitude et de façon instantanée par le lecteur.

de textes (ex. : romans jeunesse, bandes dessinées, textes dont le contenu est en rapport avec des disciplines scolaires) appropriés à son âge et à son niveau linguistique, dans lesquels il trouve des mots nouveaux ou de nouveaux contextes pour des mots connus ainsi que des expressions figées et des métaphores qu'il peut comprendre à l'aide du contexte. Son répertoire lexical s'en trouve élargi, facilitant ainsi sa compréhension d'autres textes. Il pourra également réinvestir les mots appris dans ses productions, tant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, il sera amené à varier ses intentions de lecture : apprendre, exécuter une tâche, s'informer ou se divertir.

Guidé par son enseignant, l'élève a recours à une démarche qui fait appel à diverses stratégies lui permettant d'accéder au sens du texte, certaines déjà connues dans sa langue maternelle et d'autres en voie d'acquisition. D'abord très simple, cette démarche se complexifie au fur et à mesure que progressent la compétence langagière et la maturation cognitive de l'élève. Avant d'entreprendre sa lecture, il est amené à préciser son intention en fonction de la tâche à exécuter. À partir d'illustrations, de mots-clés, d'explications lexicales ou de questions de l'enseignant, il établit des liens avec ses connaissances antérieures et fait des prédictions sur le contenu du texte. En cours de lecture, il s'appuie sur divers indices d'ordre visuel (ex. : illustrations, intertitres), morphologique (ex. : préfixes, terminaisons des verbes) ou syntaxique (ex. : ordre des mots dans une phrase de base) pour dégager l'idée principale et les renseignements importants du texte. Il recourt également à des ressources humaines ou matérielles (ex. : dictionnaire, imagier) pour vérifier ses hypothèses et sa compréhension. Au terme de sa lecture, l'élève exprime ses réactions à l'égard du texte et établit des liens avec son expérience personnelle. Soutenu par son enseignant, il s'interroge sur son niveau de compréhension ainsi que sur l'efficacité des moyens mis en œuvre pour construire le sens du texte et surmonter les obstacles rencontrés au cours de la lecture. Graduellement, il prend conscience de ses apprentissages en lecture et réinvestit certaines connaissances acquises dans d'autres tâches de lecture, d'écriture ou de communication orale.

Compétence 2 et ses composantes

Diversifier ses expériences de lecture

Explorer une variété de textes • Varier ses intentions de lecture • Lire selon des modalités différentes

Utiliser une démarche adaptée à la situation de lecture

Planifier sa lecture • Formuler des hypothèses
• Utiliser les stratégies et les ressources appropriées pour construire le sens du texte
• Réagir au texte

Lire des textes variés en français

Évaluer la qualité de sa compréhension du texte

Se questionner sur son niveau de compréhension
• Réfléchir à la pertinence et à l'efficacité des moyens mis en œuvre pour surmonter ses difficultés de compréhension

Critères d'évaluation

- Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages
- Compréhension juste du texte
- Explication de ses réactions au texte
- Recours à des stratégies appropriées

Attentes de fin de programme

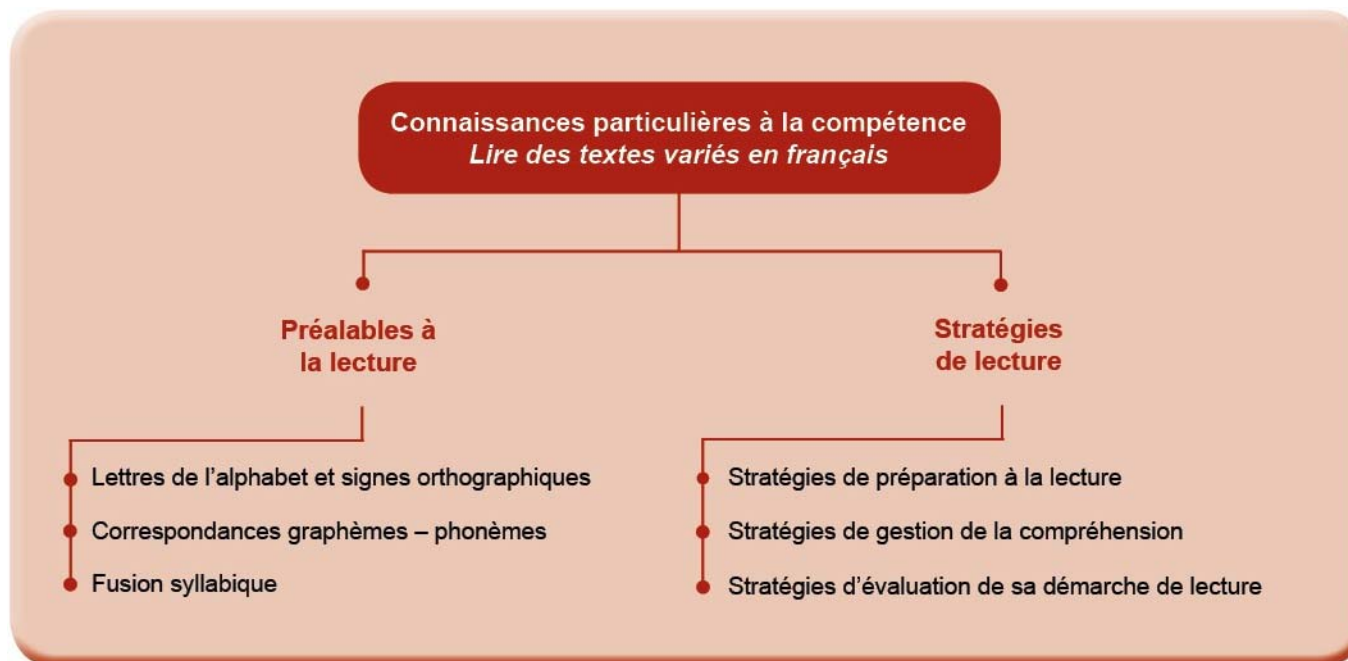
À la fin du programme, l'élève est en mesure de lire des textes littéraires et courants d'une complexité variable sur le plan des idées, de la structure et du vocabulaire, pour répondre à des besoins d'ordre scolaire, personnel et social. Il en saisit le sens sans toutefois avoir atteint un degré de compréhension équivalent à celui d'un locuteur natif de son âge.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au premier cycle en classe ordinaire est capable de lire un texte court, simple et illustré, dont le sujet lui est familier. Il repère les mots et les expressions connus et dégage généralement le sens du texte. Sollicité par l'enseignant, il exprime ses réactions au texte de façon verbale ou non verbale. Pour améliorer sa compréhension et la fluidité de sa lecture, il recourt à certaines stratégies suggérées par l'enseignant.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au deuxième cycle en classe ordinaire peut lire un texte simple de quelques paragraphes traitant d'un sujet qui lui est généralement familier et pouvant faire référence à des concepts et à des repères culturels connus. Il comprend les éléments d'information formulés de façon explicite. Il exprime ses réactions de façon verbale et parfois par écrit en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Il recourt aux stratégies apprises pour comprendre le texte.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au troisième cycle en classe ordinaire est à même de lire une variété de textes d'une longueur et d'une complexité variables, dont le sujet lui est plus ou moins familier et dont les concepts et les repères culturels lui sont parfois méconnus. Il comprend les éléments d'information formulés de façon explicite et parfois ceux qui sont implicites. Il exprime ses réactions à l'oral et à l'écrit et peut les expliquer en établissant des liens avec ses connaissances ou avec d'autres textes lus. Il fait appel à des stratégies variées pour mieux gérer sa compréhension.

Connaissances particulières à la compétence 2 et progression des apprentissages¹⁷



› 30

¹⁷ Dans la dernière section du document, le lecteur trouvera d'autres connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières (lexique, stratégies d'apprentissage, connaissances liées au texte et à la phrase).

Préalables à la lecture

Avant d'être en mesure de saisir le sens d'un texte en français, l'élève doit connaître le code alphabétique et reconnaître les mots de ce texte. L'appropriation graduelle du lexique, des connaissances grammaticales ainsi qu'une utilisation adéquate de stratégies appropriées lui permettront ensuite de reconnaître de plus en plus efficacement les mots, de traiter l'information et de comprendre le texte.

Préalables à la lecture						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Lettres de l'alphabet et signes orthographiques						
1.	Nommer les lettres de l'alphabet	☆				
2.	Connaître les sortes de lettres : voyelles et consonnes	→	☆			
3. Reconnaître différentes représentations graphiques d'une lettre						
a.	minuscule et majuscule	→	☆			
b.	script et cursive	→	☆			
c.	manuscrite et typographique	→	☆			
4.	Connaître l'ordre alphabétique	→	☆			
5.	Connaître les signes orthographiques : accents, tréma, cédille, apostrophe et trait d'union	→	→	☆		
6. Reconnaître l'emploi des accents, du tréma et de la cédille						
a.	pour marquer la prononciation d'une lettre (ex. : tâche, élève, maïs, français)		→	☆		
b.	pour distinguer des homonymes (ex. : ou / où)		→	→	☆	

7. Relever des régularités dans l'utilisation des accents, du tréma et de la cédille (ex. : le e fermé en début de mot est généralement marqué par un accent aigu; le ç se trouve rarement dans une syllabe initiale)				→	☆
8. Reconnaître l'emploi du trait d'union pour unir les éléments d'un mot composé (ex. : <i>grand-mère</i> , <i>trente-quatre</i> , <i>peut-être</i>)	→	→	☆		
B. Correspondances graphèmes-phonèmes					
1. Reconnaître un graphème dans un mot et le relier au phonème qu'il représente (ex. : dans le mot <i>école</i> , le graphème c correspond au phonème [k])	→	☆			
2. Connaître les graphèmes les plus courants servant à représenter un même phonème (ex. : les graphèmes o, au, eau et ot pour le phonème [o])	→	→	☆		
3. Reconnaître à l'écrit la présence d'une ou de plusieurs lettres muettes dans un mot (ex. : <i>doigt</i> , <i>compter</i>)		→	☆		
C. Fusion syllabique					
1. Unir des sons pour former une syllabe					
a. simple, c'est-à-dire composée d'une consonne suivie d'une voyelle (ex. : [l] + [a] = [la] / la)	→	☆			
b. inverse, c'est-à-dire composée d'une voyelle suivie d'une consonne (ex. : [i] + [l] = [il] / il)	→	☆			
c. complexe, c'est-à-dire résultant de diverses combinaisons (ex. : [p] + [l] + [ã] = [plã] / plan)	→	→	☆		

Stratégies de lecture

La lecture est un processus interactif de construction de sens entre le lecteur, le texte et le contexte. Pour accéder au sens d'un texte, le lecteur fait appel à différentes stratégies pour se préparer à la lecture, gérer sa compréhension et évaluer sa démarche. La maîtrise de ces stratégies variera selon l'âge, la scolarité et les connaissances antérieures du lecteur.

Stratégies de lecture						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Stratégies de préparation à la lecture						
1. Survoler le texte pour en reconnaître la structure, le genre et quelques caractéristiques						
a.	observer la page couverture, le titre et les illustrations	→	→	☆		
b.	repérer les intertitres et les différentes sections		→	→	☆	
2. Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de						
a.	ses connaissances antérieures sur le sujet	→	→	☆		
b.	la structure et des éléments d'organisation du texte		→	→	☆	
3. Préciser son intention de lecture						
4. Planifier sa manière d'aborder le texte en fonction de son intention de lecture (ex. : surlignage, annotation avec des mots-clés)						
B. Stratégies de gestion de la compréhension						
1. S'appuyer sur sa capacité à reconnaître globalement des mots connus fréquemment utilisés pour construire le sens général d'une phrase ou d'un texte						
2. S'appuyer sur sa capacité à établir des correspondances graphophonologiques pour repérer les mots nouveaux d'un texte et en comprendre le sens						

3. Se servir de divers indices pour vérifier ses prédictions initiales sur le sens du texte et les réajuster au fur et à mesure					
a. des indices d'ordre graphique (ex. : signes de ponctuation)	→	→	☆		
b. des indices d'ordre sémantique (ex. : sens d'un groupe de mots ou illustrations)	→	→	→	☆	
c. des indices d'ordre morphologique (ex. : préfixes, marques du genre et du nombre)	→	→	→	☆	
d. des indices d'ordre syntaxique (ex. : ordre des mots dans la phrase)	→	→	→	☆	
4. Anticiper la suite d'un texte à partir de ce qui précède		→	→	☆	
5. Dégager des éléments d'information explicites					
a. les mots-clés porteurs de sens	→	☆			
b. le sujet	→	→	☆		
c. l'idée principale		→	→	☆	
d. les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués		→	→	☆	
e. les liens établis par les marqueurs de relation		→	→	☆	
f. les éléments d'information éloignés les uns des autres		→	→	→	☆
6. Inférer des éléments d'information implicites à partir					
a. de ses connaissances antérieures			→	☆	
b. des repères culturels présents dans le texte			→	→	→
7. Surmonter des obstacles sur le plan de la compréhension					
a. poser des questions à son enseignant ou à ses pairs	→	☆			
b. effectuer des retours en arrière, relire ou reformuler un passage ou encore poursuivre sa lecture même si le sens d'un mot lui échappe	→	→	☆		
c. consulter divers outils de référence (ex. : liste de mots-étiquettes, dictionnaire mural, carte de sons, série de pictogrammes)	→	→	☆		

C. Stratégies d'évaluation de sa démarche de lecture					
1. Faire un retour sur					
a. son intention de lecture		→	→	☆	
b. les stratégies et les ressources utilisées		→	→	→	☆

Compétence 3 Écrire des textes variés en français

Sens de la compétence

Écrire est un acte complexe qui exige la coordination de plusieurs opérations cognitives et linguistiques, le scripteur devant penser à la fois au contenu du texte à produire et à la façon de l'écrire. Apprendre à écrire en français pour un élève allophone constitue un long processus qu'il découvrira et devra intégrer pendant tout son cheminement scolaire, l'écriture étant à la fois un objet d'apprentissage et un outil qui contribue à l'acquisition des savoirs disciplinaires.

Écrire est un acte complexe qui exige la coordination de plusieurs opérations cognitives et linguistiques, le scripteur devant penser à la fois au contenu du texte à produire et à la façon de l'écrire.

Contrairement au locuteur natif, qui développe son langage oral sur plusieurs années et pour qui le passage à l'écrit se fait graduellement, le jeune élève immigrant non francophone doit presque simultanément appréhender l'oral et l'écrit. Dès son arrivée à l'école, il est exposé à divers écrits authentiques sur différents supports (ex. : affiches, manuels, documents multimédias). Il est également appelé à utiliser assez rapidement l'écriture pour exécuter des tâches scolaires (ex. : écrire des mots de vocabulaire ou des notes dans son agenda) ou pour exprimer ses sentiments et ses idées (ex. : écrire un message, raconter une histoire).

Qu'il sache déjà écrire ou non dans sa langue première, l'élève devra acquérir du vocabulaire et des connaissances de base concernant le fonctionnement de la langue française, un seuil minimal de compétence étant requis sur les plans lexical, syntaxique et discursif pour transmettre du sens dans les textes qu'il sera amené à produire. Différents apprentissages déjà effectués à l'oral (ex. : discrimination des sons) et en lecture (ex. : reconnaissance de l'ordre des mots dans une phrase) lui permettront de développer une conscience phonologique et syntaxique et d'enrichir son vocabulaire, des

apprentissages qui seront ultérieurement réinvestis dans des activités d'écriture. L'élève qui entre en contact avec l'écrit directement dans sa langue seconde devra de plus prendre conscience de l'utilité de l'écrit pour répondre à différents besoins personnels, scolaires et sociaux et en découvrir les diverses fonctions dans notre société (ex. : exprimer ses idées, organiser de l'information).

En début d'apprentissage, l'élève s'approprie le code graphophonétique français. Il parvient à reproduire et à écrire des mots (ex. : date, nom des élèves) ainsi que de courtes phrases apprises à l'oral et dont les graphies ont été étudiées en classe. Certains élèves (ex. : élèves non scolarisés ou pour lesquels l'alphabet de la langue maternelle est différent de celui du français) devront également acquérir certaines conventions du français écrit, comme la trajectoire de l'écriture, la forme graphique des lettres, la liaison des lettres entre elles et l'espacement entre les mots.

À mesure qu'il développe ses capacités langagières, l'élève prend des risques et tente de transposer ses idées à l'écrit. Ses phrases, influencées par la langue orale, sont initialement simples, parfois incomplètes, et comportent des répétitions en raison d'un vocabulaire limité. À cette étape, l'élève a souvent recours au soutien de son enseignant et de ses pairs. Des situations de communication orale fréquentes de même que la lecture quotidienne favorisent chez lui l'acquisition et l'utilisation progressives d'un plus grand nombre de mots et de structures de phrases. En même temps que se développent son répertoire lexical et sa conscience syntaxique, l'élève parvient à écrire une phrase simple en respectant l'ordre habituel des mots et en s'approchant de plus en plus de la norme orthographique. Le jeune élève combine aussi des dessins et des mots pour inventer de courtes histoires. Par exemple, il peut rédiger une légende sous un dessin ou enchaîner plusieurs dessins et leurs légendes pour former un court récit.

Grâce à des rétroactions régulières de l'enseignant et à une pratique fréquente, l'élève développe peu à peu son aptitude à écrire. Il apprend à transmettre des renseignements et à exprimer ses idées

dans différentes tâches d'écriture et dans des textes de plus en plus variés portant sur des sujets qui l'intéressent et qui représentent des défis à sa portée. En début d'apprentissage, il pourra, par exemple, faire une courte description à partir d'un texte à trous ou d'un canevas. Il pourra également rédiger certains textes qui auront un lien assez étroit avec son expérience personnelle (ex. : liste de matériel, souhaits dans une carte). Il pourra ensuite reproduire en partie des textes modèles, auxquels il ajoutera de nouveaux renseignements, ou élaborer un texte à partir d'un récit en images. Graduellement, il se détachera des modèles et entreprendra la rédaction autonome de divers textes courants et littéraires qu'il personnalisera de plus en plus.

Lorsqu'il entreprend la rédaction d'un texte, l'élève puise ses idées dans ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures, ses lectures ou des échanges d'information avec les autres dans le cadre de remue-méninges ou de discussions en grand groupe ou en équipes. Il organise ses idées en fonction de son destinataire et de son intention d'écriture, et se fait une représentation de ce qu'il va écrire, mentalement ou au moyen d'un plan. Il rédige son texte en se concentrant sur ses idées et en s'appuyant sur sa connaissance des conventions linguistiques ainsi que sur les outils mis à sa disposition (ex. : banques de mots, cartes sémantiques, dictionnaires). En cours ou en fin de rédaction, il apporte des améliorations à son texte en utilisant divers outils ou techniques de révision (ex. : code d'autocorrection, manipulations syntaxiques). Individuellement ou avec ses pairs, il s'interroge sur la clarté de ses idées, leur organisation ainsi que divers éléments d'ordre linguistique. Selon la nature de la tâche, il peut présenter son texte en y intégrant une ou plusieurs composantes orales, visuelles ou technologiques.

Guidé par l'enseignant, l'élève apprend peu à peu à porter un regard critique sur son texte en se demandant s'il a du sens et s'il est cohérent. Il évalue également la structure et la clarté des phrases de même que le choix des mots, compte tenu de son intention d'écriture, du sujet et des destinataires. Il est aussi amené à réfléchir à sa capacité à mobiliser ses connaissances tant lexicales, grammaticales (morphosyntaxiques et textuelles) que culturelles et à s'interroger sur l'efficacité des stratégies mises en œuvre au cours de ses productions.

Compétence 3 et ses composantes

Diversifier ses expériences d'écriture

Utiliser et adapter des modèles de textes variés • Expérimenter l'écriture d'une variété de textes courants et littéraires • Varier ses intentions et ses destinataires

Utiliser une démarche appropriée à la situation d'écriture

Planifier sa production en tenant compte de son intention d'écriture et du destinataire • Utiliser les stratégies et les ressources appropriées • Réviser son texte et y apporter des améliorations • Rédiger une version finale et choisir un mode de présentation approprié

Écrire des textes variés en français

Évaluer sa capacité à écrire des textes variés

S'interroger sur la qualité du texte produit • S'interroger sur l'utilisation de ses connaissances en français pour s'exprimer à l'écrit • Réfléchir à la pertinence et à l'efficacité des moyens mis en œuvre pour surmonter ses difficultés d'écriture

Critères d'évaluation

- Maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages
- Adaptation à la situation d'écriture
- Cohérence du texte
- Production d'énoncés appropriés
- Recours à des stratégies appropriées

Attentes de fin de programme

À la fin du programme, l'élève est en mesure d'écrire des textes d'une complexité variable à propos de sujets d'intérêt personnel et pour la réalisation de diverses tâches scolaires, avec une précision linguistique appropriée à son groupe d'âge, sans toutefois avoir atteint un degré de maîtrise correspondant à celui d'un locuteur natif.

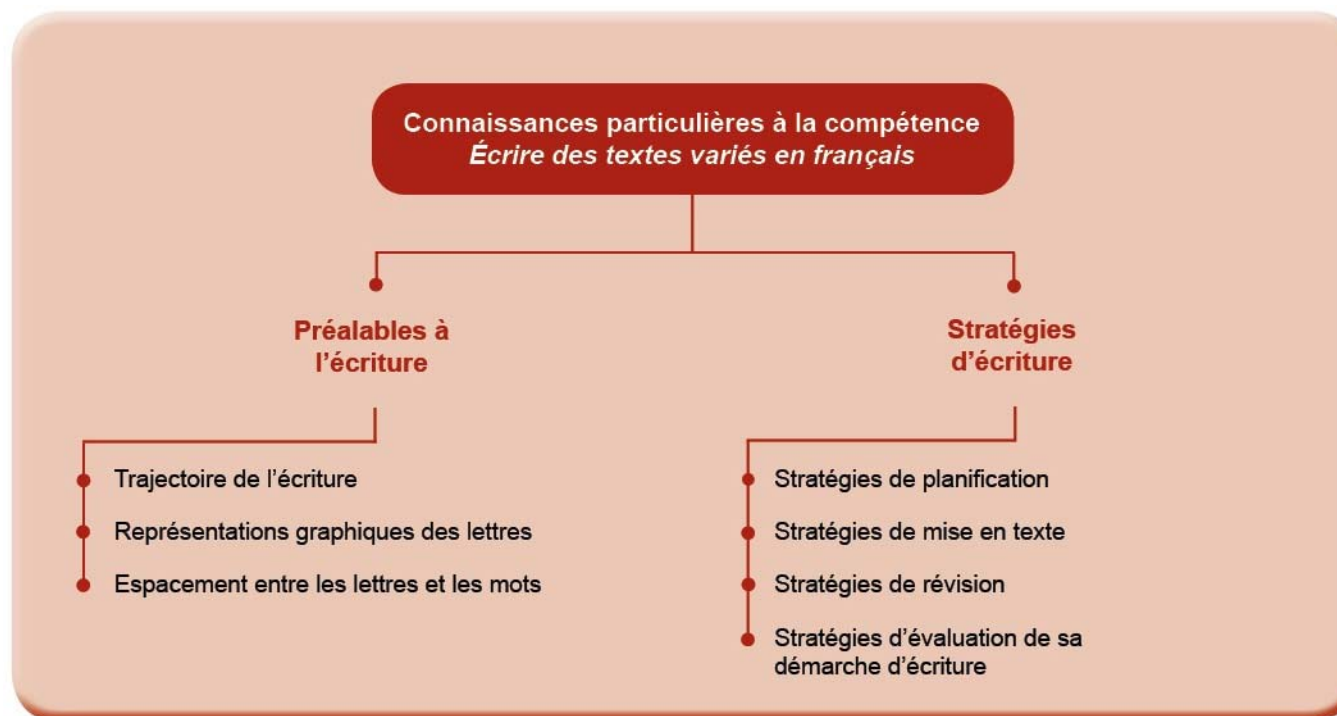
L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au premier cycle en classe ordinaire est capable d'écrire de courts textes simples dont le sujet lui est familier et qui présentent généralement des idées liées au sujet traité. En plus de mots d'usage courant, ses textes peuvent contenir des formules toutes faites et des phrases de la langue orale ou reproduisant des modèles qui ont été appris en classe. Il calligraphie lisiblement la majorité des mots appris. Avec le soutien de l'enseignant, il recourt à quelques stratégies pour rédiger son texte.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au deuxième cycle en classe ordinaire peut écrire des textes simples de quelques phrases ou courts paragraphes sur des sujets qui lui sont familiers. Dans ses textes, il tient compte du sujet et présente brièvement certaines idées ou informations dans un ordre généralement logique. Ses phrases sont simples, bien structurées et respectent la ponctuation de base. Il utilise une variété de mots d'usage courant qu'il orthographe correctement la plupart du temps. Il recourt parfois à des stratégies et à des outils de référence pour réviser et corriger son texte.

L'élève en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au troisième cycle en classe ordinaire est à même d'écrire une variété de textes d'une longueur et d'une complexité variables et traitant de sujets qui lui sont généralement familiers. Il adapte son texte au destinataire et au contexte, développe certaines de ses idées et les fait progresser entre les phrases et les paragraphes. Son texte comporte des phrases simples et complexes généralement bien structurées. Son répertoire lexical relativement étendu lui permet d'utiliser des mots plus précis ou spécifiques de la langue scolaire. Il fait appel à des stratégies, à des outils de référence et aux technologies à sa disposition pour améliorer ses textes et leur présentation.

Connaissances particulières à la compétence 3 et progression des apprentissages¹⁸

› 40



¹⁸ Dans la dernière section du document, le lecteur trouvera d'autres connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières (lexique, stratégies d'apprentissage, connaissances liées au texte et à la phrase).

Préalables à l'écriture

Avant de pouvoir créer du sens à l'écrit, l'élève doit être capable de représenter graphiquement les mots qui traduisent ses idées. L'apprentissage de la calligraphie est donc fondamental, que ce soit en début de scolarisation ou pour l'élève qui n'est pas familier avec le système d'écriture alphabétique du français.

Préalables à l'écriture						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Trajectoire de l'écriture						
1.	Connaître l'orientation de la trajectoire de l'écriture en français	☆				
2.	Écrire en respectant l'orientation de la trajectoire de l'écriture	→	☆			
B. Représentations graphiques des lettres						
1.	Tracer des lettres					
a.	minuscules ou majuscules	→	☆			
b.	en écriture script ou cursive	→	☆			
C. Espacement entre les lettres et les mots						
1.	Observer l'espacement régulier entre les lettres pour l'écriture script	☆				
2.	Écrire en respectant l'espacement régulier entre les lettres	→	☆			
3.	Observer l'espacement régulier entre les mots	☆				
4.	Écrire en respectant l'espacement régulier entre les mots	→	☆			

Stratégies d'écriture

La prise de conscience du processus d'écriture est essentielle au développement de la compétence à écrire. Différentes stratégies sont liées aux étapes de cette démarche (planification, mise en texte, révision) qui n'est pas nécessairement linéaire. Le scripteur peut ainsi revenir plusieurs fois à une étape, selon la tâche et ses besoins, et recourir aux stratégies qui lui permettront de mieux présenter ses idées.

› 42

Stratégies d'écriture						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Stratégies de planification						
1.	Faire appel à ses expériences personnelles et à ses connaissances antérieures pour générer des idées ou du vocabulaire (ex. : remue-méninges, discussion)		→	→	☆	
2.	Préciser son intention d'écriture et avoir à l'esprit le destinataire de son texte		→	→	☆	
3.	Consulter diverses sources d'information (ex. : pairs, livres, sites Internet)		→	→	☆	
4.	Sélectionner l'information pertinente ou les idées à développer		→	→	→	☆
5.	Organiser l'information ou ses idées selon un plan ou à l'aide d'un outil (ex. : constellation de mots, carte conceptuelle, schéma narratif)		→	→	→	☆
B. Stratégies de mise en texte						
1.	Rédiger une première ébauche à partir de l'information ou des idées retenues	→	→	☆		
2.	Structurer son texte en fonction du genre déterminé		→	→	☆	

3. Utiliser ses connaissances antérieures et divers outils					
a. des connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales (ex. : mots d'un champ lexical)		→	→	☆	
b. des connaissances textuelles (ex. : structures de texte familières)	→	→	→	☆	
c. des outils pouvant aider à mieux traduire ses idées (ex. : dictionnaire)		→	→	☆	
4. Relire la partie rédigée d'un texte pour enchaîner avec la suite ou revenir sur certains passages		→	→	→	→
5. Intégrer au texte les idées qui surviennent au fur et à mesure ou modifier les idées initiales		→	→	→	→
C. Stratégies de révision					
1. Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce qu'on veut dire	→	→	→	☆	
2. Relire son texte plus d'une fois ou le lire à voix haute devant une ou plusieurs personnes pour relever les passages à reformuler		→	→	☆	
3. Modifier son texte à partir de ses observations et des suggestions qui ont été faites pour l'améliorer					
a. sur le plan des idées et de la cohérence (ex. : organisation des idées, façon de reprendre l'information)			→	→	→
b. sur le plan linguistique (ex. : présence et ordre des constituants dans la phrase, ponctuation)			→	→	→
4. Appliquer une procédure de correction (ex. : liste de vérification, grille d'autocorrection)	→	→	☆		
5. Consulter et utiliser les ressources disponibles (ex. : ouvrages de référence, logiciel de traitement de texte)	→	→	→	☆	
D. Stratégies d'évaluation de sa démarche d'écriture					
1. Faire un retour sur					
a. son intention d'écriture		→	→	☆	
b. les stratégies et les ressources utilisées		→	→	→	☆

Compétence 4 S'adapter à la culture de son milieu

Sens de la compétence

Pour s'intégrer harmonieusement à son milieu scolaire et à la société québécoise, l'élève doit comprendre la culture dans laquelle s'inscrit la langue française au Québec, langue et culture étant indissociables. En même temps qu'il développe ses compétences langagières, il découvre son nouveau milieu de vie et en saisit graduellement les particularités, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans la vie quotidienne. En prenant conscience à la fois des ressemblances et des différences entre sa culture d'origine et celle de la société d'accueil, il s'ouvre à son nouvel univers et amorce son processus d'intégration linguistique, scolaire et sociale.

L'école constituant le premier lieu d'intégration à la société québécoise pour l'élève nouvellement arrivé, il est important qu'il se familiarise assez rapidement avec divers aspects de la vie scolaire. En plus de repérer les endroits-clés de l'école, il doit découvrir le fonctionnement de l'organisation scolaire ainsi que les règles en vigueur dans l'école et la classe. En début de scolarisation, l'élève apprend également à reconnaître les droits et les responsabilités qui s'appliquent à l'école et à adopter les comportements attendus.

Selon son âge et sa scolarisation antérieure, l'élève devra s'adapter à des pratiques scolaires pouvant différer de celles de son milieu d'origine. Ainsi, l'école québécoise privilégie certaines méthodes de travail (ex. : travail en équipe, recours à des outils technologiques) qui permettent aux élèves de développer leur capacité à collaborer, leur esprit d'initiative et leur autonomie. Elle favorise également une variété de façons d'acquérir des connaissances (ex. : utilisation d'une démarche) qui amènent l'élève à réfléchir à sa façon d'apprendre et à s'interroger sur son efficacité, plutôt que de recourir uniquement à la mémorisation et aux automatismes pour faire ses travaux scolaires. Il importe donc de le sensibiliser aux façons de faire de l'école québécoise et à leurs incidences sur sa réussite tout au long de son parcours scolaire.

La familiarisation de plus en plus grande de l'élève avec la culture du milieu scolaire et de la société québécoise lui permettra de mieux comprendre sa propre culture et d'établir graduellement un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs, prémices d'un dialogue interculturel fructueux.

› 44

Appelé rapidement à apprivoiser son nouveau milieu scolaire, l'élève découvre parallèlement divers aspects de la société québécoise. Que ce soit à l'école, dans son quartier ou dans sa nouvelle ville, il prend conscience que le français est la langue d'usage de la vie publique québécoise. À cet égard, il est amené à découvrir certains repères historiques qui lui permettront de comprendre le contexte social actuel. Il constate également que sa société d'accueil est tantôt homogène, tantôt multilingue et pluriculturelle, même si elle est majoritairement francophone.

La culture d'une société comprend de nombreuses dimensions (ex. : historique, sociologique, artistique) et le nouvel arrivant ne peut toutes se les approprier rapidement. L'élève relève d'abord des réalités qui sont manifestes dans son environnement immédiat (ex. : habillement, alimentation, climat) et perçoit les différences entre sa société d'accueil et son milieu d'origine. Il est amené à élargir peu à peu son regard, se familiarisant avec certains services publics (ex. : transport en commun, soins de santé) et apprenant à reconnaître des caractéristiques de la population du Québec ainsi que des aspects de l'organisation du territoire (ex. : régions). Graduellement, selon son âge et son développement cognitif, il découvre des règles de vie (ex. : respect de l'ordre d'arrivée dans une file d'attente) et des comportements en usage au Québec (ex. : arriver à l'heure, respecter une personne ayant autorité) ainsi que les valeurs qui sous-tendent certains comportements (ex. : respect de la démocratie, respect de l'autre). Il apprend également à mieux comprendre les divers aspects de la société québécoise en étant amené à relever et à interpréter divers signes culturels rattachés aux textes abordés, aux lieux

culturels fréquentés, aux différents médias francophones explorés ainsi qu'aux œuvres de créateurs québécois qu'il découvre. Peu à peu, il réinvestira ces connaissances dans ses interactions, ses lectures et ses productions écrites.

En plus de l'amener à s'ouvrir à un autre système de référence que le sien, la familiarisation de plus en plus grande de l'élève avec la culture du milieu scolaire et de la société québécoise lui permettra de mieux comprendre sa propre culture et d'établir graduellement un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs, prémices d'un dialogue interculturel fructueux. Le contact avec ses pairs, dont certains sont issus de l'immigration et ont une autre langue et une autre culture que les siennes, l'aidera également à développer et à manifester une attitude d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle et linguistique, et à respecter la différence.

Compétence 4 et ses composantes

Se familiariser avec la culture scolaire québécoise

Découvrir divers aspects de son environnement scolaire • Comprendre les règles de fonctionnement de l'école et de la classe • S'initier à diverses méthodes de travail en classe

S'adapter à la culture de son milieu

Mettre à profit ses connaissances sur la culture de la société d'accueil

Réinvestir ses connaissances dans ses interactions, ses lectures et ses productions écrites • Manifester une attitude d'ouverture à l'égard de sa société d'accueil et de la diversité culturelle et linguistique

S'approprier des connaissances relatives à la société québécoise

Découvrir divers aspects de son environnement immédiat et de sa société d'accueil • Connaître certains repères historiques du Québec • Reconnaître des valeurs prônées par la société québécoise • Découvrir des produits culturels québécois et leurs moyens de diffusion

Critères d'observation¹⁹

- Participation à la vie de la classe et de l'école
- Utilisation de connaissances relatives à la société québécoise

Attentes de fin de programme

À la fin du programme, l'élève a une compréhension suffisante de la culture scolaire et des valeurs de la société québécoise pour être fonctionnel en classe ordinaire, dans un groupe d'élèves dont le degré de développement cognitif est similaire au sien.

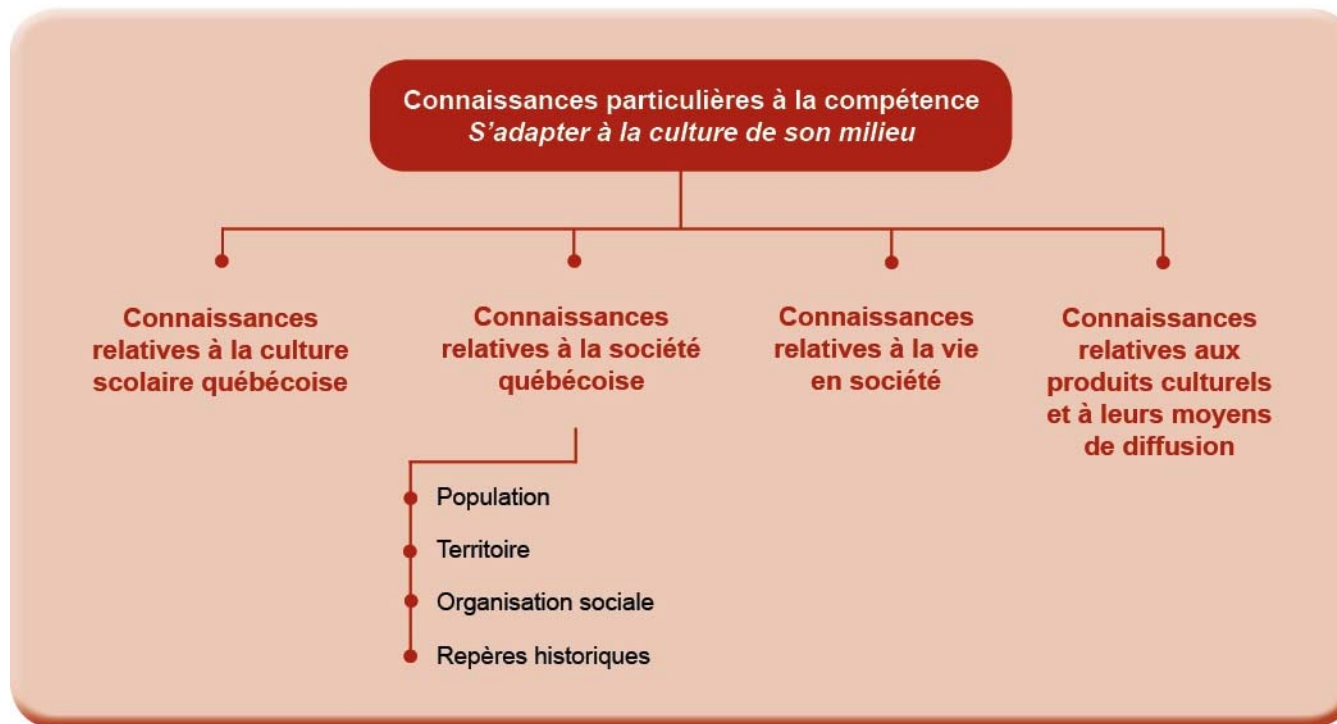
Ayant compris l'organisation de la vie en classe et dans l'école, l'élève est en mesure de participer aux situations courantes du milieu scolaire et d'utiliser les méthodes de travail préconisées. Sa vision de la réalité québécoise se précisant, il peut se situer dans son environnement et relever des repères culturels ainsi que certains aspects de l'organisation sociale au Québec, qu'il met en perspective avec la réalité qu'il a connue antérieurement dans un autre pays. De plus, sa connaissance de certains événements de l'histoire du Québec lui permet de comprendre pourquoi le français est la langue officielle du Québec et la langue d'usage de la majorité de sa population. Les connaissances qu'il a acquises sur sa société d'accueil l'aident à interagir avec des locuteurs francophones et à mieux comprendre les textes abordés à l'oral et à l'écrit.

› 46

¹⁹ Il est à noter que les critères relatifs à cette compétence sont uniquement utilisés dans le cadre d'une évaluation axée sur l'aide à l'apprentissage.

Connaissances particulières à la compétence 4 et progression des apprentissages

Pour être fonctionnel dans le milieu scolaire et la société québécoise, il est nécessaire d'en connaître les principales façons de faire. Limitée d'abord à l'environnement immédiat, cette connaissance se développe au fur et à mesure que s'installe la compétence langagière et que l'élève s'acclimate à sa société d'accueil. De nature factuelle et concrète au départ, les connaissances à acquérir deviennent de plus en plus inférentielles et permettent à l'élève de découvrir les valeurs qui sous-tendent ce qu'il peut observer dans son nouveau milieu.



Connaissances relatives à la culture scolaire québécoise

Plusieurs aspects liés à l'organisation scolaire peuvent sembler simples à appréhender parce qu'ils sont très concrets. Il importe toutefois de les rendre explicites pour que l'élève s'y adapte graduellement et adopte des attitudes et des conduites favorables à l'apprentissage dans son nouveau contexte.

› 48

Connaissances relatives à la culture scolaire québécoise						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
1.	Connaître les endroits importants de l'école (ex. : bibliothèque, gymnase)	→	☆			
2.	Connaître les principales fonctions du personnel scolaire (ex. : orthopédagogue qui vient en aide à certains élèves)	→	☆			
3.	Connaître les principales règles de fonctionnement de l'école et de la classe (ex. : horaire, respect du code de vie et du code vestimentaire, signature des parents dans l'agenda)	→	☆			
4.	Respecter les principales règles de fonctionnement de l'école et de la classe	→	→	☆		
5.	Reconnaître son rôle, ses droits et ses responsabilités en tant que membre d'une classe (ex. : écouter, participer à la vie de la classe, faire ses devoirs)	→	☆			
6.	Reconnaître différentes méthodes de travail (ex. : travail en équipe, travail individuel pour une recherche)		→	☆		
7.	Utiliser des méthodes de travail préconisées en classe		→	→	☆	
8.	Reconnaître les similitudes et les différences entre la culture scolaire du Québec et celle de son pays d'origine		→	→	☆	

Connaissances relatives à la société québécoise

Les activités quotidiennes qui se déroulent à l'extérieur de l'école permettent de découvrir certains aspects de la société d'accueil. Il est toutefois important que l'élève acquière des connaissances supplémentaires pour avoir un portrait un peu plus précis des réalités géographiques, humaines et sociales qui l'entourent. Par exemple, l'initiation à l'histoire du peuplement du Québec lui permettra de mieux comprendre l'importance accordée ici au français.

Connaissances relatives à la société québécoise						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Population						
1. Connaître les caractéristiques de la population du Québec						
a.	le nombre d'habitants (en 2014, plus de sept millions)				→	☆
b.	la répartition de la population (ex. : forte concentration dans la vallée du Saint-Laurent)				→	☆
c.	les principales villes (Montréal, Laval, Québec, Longueuil)			→	☆	
d.	la répartition de la population dans son environnement immédiat (ex. : quartier densément peuplé dans une municipalité, population dispersée en milieu rural)			→	☆	
e.	les langues parlées (ex. : français, langue autochtone, autre langue selon le milieu)			→	☆	
f.	des métiers et des professions (ex. : chauffeur d'autobus, mécanicien, producteur maraîcher, infirmier, enseignant)			→	☆	
2. Connaître les groupes ou les personnes marquant ou ayant marqué la société québécoise						
a.	des artistes et des institutions culturelles (ex. : Félix Leclerc, Céline Dion, Cirque du Soleil)			→	→	→
b.	des écrivains francophones (ex. : Gilles Tibo, Dominique Demers, Bryan Perreault)			→	→	→

c. des athlètes (ex. : Bruny Surin, Alexandra Wozniak, Alexandre Despatie)			→	→	→
d. des personnes s'étant démarquées par leur engagement social (ex. : Paul Gérin-Lajoie en éducation, D ^r Gilles Julien en pédiatrie sociale, Phyllis Lambert en aménagement urbain)				→	→
B. Territoire					
1. Connaître l'organisation territoriale de son environnement immédiat					
a. des éléments d'aménagement du territoire (ex. : axes de circulation tels que le corridor scolaire, piste cyclable, principales rues, parc de quartier)		→	☆		
b. des services et des commerces présents dans un quartier ou une municipalité (ex. : dépanneur, pharmacie, épicerie)		→	☆		
c. les types d'habitation (ex. : duplex, maison unifamiliale, condominium)			→	☆	
d. la situation géographique de sa municipalité sur une carte du Québec à l'aide des points cardinaux, l'appartenance à une région, la proximité de grandes villes			→	☆	
e. le lien entre la toponymie locale et des réalités ou des personnalités du présent et du passé (ex. : rue de la municipalité qui porte le nom d'un ancien maire, installation sportive qui porte le nom d'un athlète local)			→	☆	
2. Connaître l'organisation du territoire du Québec					
a. des éléments d'aménagement du territoire (ex. : villes et villages, parcs nationaux, infrastructures de transport telles que les autoroutes, aéroports)			→	→	☆
b. des éléments naturels qui influencent l'organisation du territoire (ex. : fleuve Saint-Laurent, végétation, climat hivernal)			→	→	☆
c. la situation géographique du Québec (ex. : le Québec est situé dans l'est du Canada)			→	→	☆
C. Organisation sociale					
1. Connaître les services publics					
a. des services publics offerts dans son environnement immédiat (ex. : centre de santé et de services sociaux, service d'incendie, service de sécurité publique tel que la police municipale, transport en commun)		→	☆		
b. des services publics offerts à l'ensemble de la population (ex. : système de santé, réseau d'écoles publiques)			→	→	☆

2. Comparer certains aspects de l'organisation sociale					
a. de son environnement immédiat à ceux de son pays d'origine			→	→	→
b. du Québec à ceux de son pays d'origine			→	→	→
D. Repères historiques					
1. Nommer des faits liés à l'histoire des premiers occupants du territoire (ex. : organisation de réseaux d'échanges entre les Amérindiens, pratique de la chasse et de la pêche)			→	→	☆
2. Nommer les grandes étapes du peuplement du Québec (ex. : fondation des premiers établissements dans la vallée du Saint-Laurent au 17 ^e siècle, arrivée des Loyalistes à la fin du 18 ^e siècle, immigration de plus en plus diversifiée à la fin du 20 ^e siècle)			→	→	→

Connaissances relatives à la vie en société

Les règles de vie d'une société traduisent ses valeurs et régissent les comportements de ses habitants. Occidentale et francophone, la société québécoise repose sur un ensemble de valeurs démocratiques qui sont à la base de règles, de lois et d'institutions publiques. Pour aider l'élève à saisir ces valeurs sous-jacentes, il est préférable de les présenter sous un angle concret à l'aide de situations qui les illustrent.

› 52

Connaissances relatives à la vie en société						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
1. Connaître les règles de vie en usage au Québec						
a.	les règles liées à l'usage du français (ex. : langue d'usage public, langue d'enseignement pour les enfants d'immigrants, prépondérance dans l'affichage public)		→	→	☆	
b.	les règles de vie liées au respect des différences (ex. : mesures visant à éliminer la discrimination basée sur la couleur de la peau, l'âge ou le sexe)		→	→	→	☆
c.	les règles de vie liées à la préservation de la qualité de l'environnement (ex. : mesures visant à réduire la consommation d'eau, utilisation des bacs à ordures et de recyclage)		→	→	→	☆
d.	les règles de vie liées au monde du travail (ex. : égalité hommes- femmes dans l'accès à l'emploi, place des femmes dans des postes d'administration)			→	→	☆
2. Comparer certaines règles de vie en usage au Québec à celles de son pays d'origine			→	→	→	→
3. Connaître les comportements en usage au Québec						
a.	des comportements ayant trait aux relations interpersonnelles (ex. : résolution de conflits, manifestations d'affection en public)		→	→	→	→
b.	des comportements ayant trait aux relations avec des représentants d'institutions publiques (ex. : respect à l'égard d'un enseignant ou d'une infirmière)		→	→	→	→
4. Comparer certains comportements en usage au Québec à ceux de son pays d'origine				→	→	→

5. Connaître les valeurs de la société québécoise					
a. des valeurs liées à des règles de vie et à des comportements (ex. : respect de l'autorité)			→	→	→
b. des valeurs liées à des événements civils, populaires, religieux et sportifs (ex. : fierté d'être francophone exprimée à l'occasion du défilé de la fête nationale)			→	→	→
6. Comparer la valeur symbolique accordée à des fêtes et à des événements au Québec à celle dans son pays d'origine			→	→	→

Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion

L'intégration de la dimension culturelle dans ses apprentissages permet à l'élève nouvellement arrivé d'en repérer des traces et des manifestations dans son milieu de vie. Dans le cadre scolaire, il importe de l'exposer à différentes œuvres de créateurs québécois et de lui faire connaître les principaux médias francophones ainsi que des événements culturels et des lieux d'expression artistique.

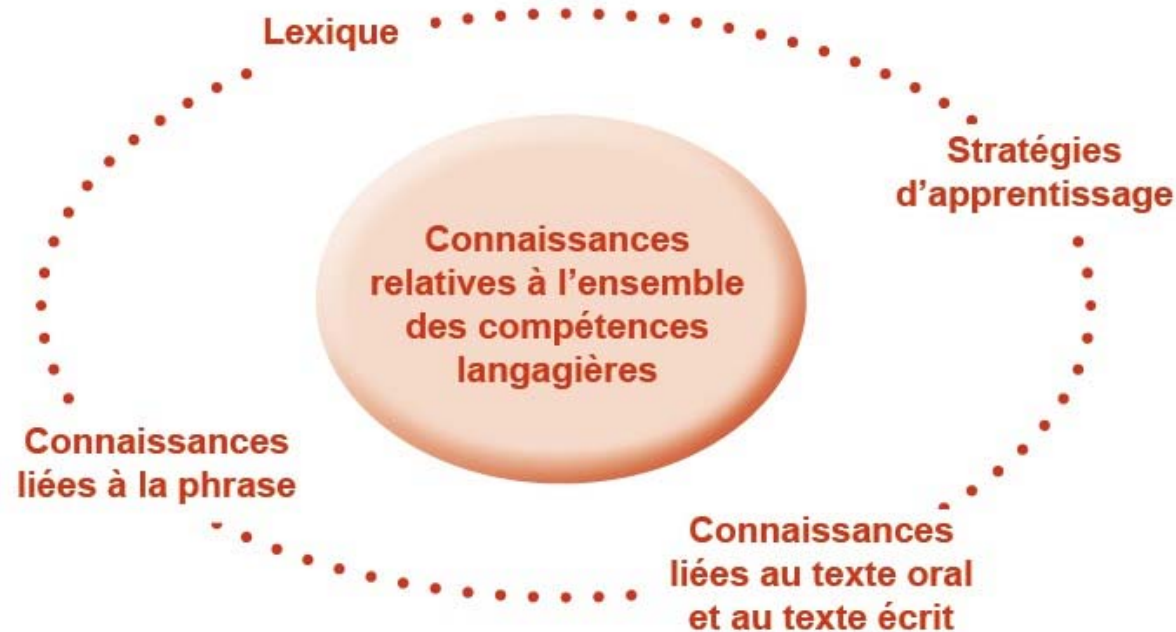
» 54

Connaissances relatives aux produits culturels et à leurs moyens de diffusion						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
1. Connaître des œuvres de créateurs québécois par						
a. l'écoute de chansons du répertoire populaire et traditionnel		→	→	→	→	→
b. le visionnement d'œuvres cinématographiques (ex. : films ou extraits de films, documentaires)		→	→	→	→	→
c. la lecture d'œuvres ou d'extraits d'œuvres littéraires, en version imprimée ou en ligne (ex. : bandes dessinées, littérature jeunesse, pièces de théâtre, poésie)			→	→	→	→
2. Connaître les médias francophones par						
a. l'écoute d'émissions de radio ou le visionnement d'émissions de télévision, en direct ou en ligne (ex. : émissions destinées aux jeunes et diffusées par Télé-Québec)		→	→	→	→	→
b. la lecture de magazines en version imprimée ou en ligne (ex. : <i>Les Explorateurs</i> , <i>J'aime lire</i> , <i>Pomme d'api</i> , <i>Les Débrouillards</i>)				→	→	→
c. l'exploration de sites Web (ex. : ceux de Radio-Canada ou de Télétoon)			→	→	→	→
d. la lecture de journaux en version imprimée ou en ligne (ex. : <i>Le Monde en marche</i> , un journal local)					→	→

3. Participer à des événements ou visiter des lieux d'expression artistique					
a. un festival (ex. : Festival international du film pour enfants de Montréal, festival <i>Juste pour rire</i> , Carnaval de Québec)	→	→	→	→	→
b. une bibliothèque ou une maison de la culture (ex. : bibliothèque du quartier)	→	→	→	→	→
c. un musée (ex. : Musée de la civilisation à Québec, Musée des beaux-arts de Montréal)	→	→	→	→	→

Connaissances relatives à l'ensemble des compétences langagières et progression des apprentissages

› 56



Cette section présente les connaissances et les savoir-faire nécessaires au développement des compétences langagières de l'élève au début de son apprentissage du français. Elle comprend quatre rubriques :

- Lexique;
- Stratégies d'apprentissage;
- Connaissances liées au texte oral et au texte écrit;
- Connaissances liées à la phrase.

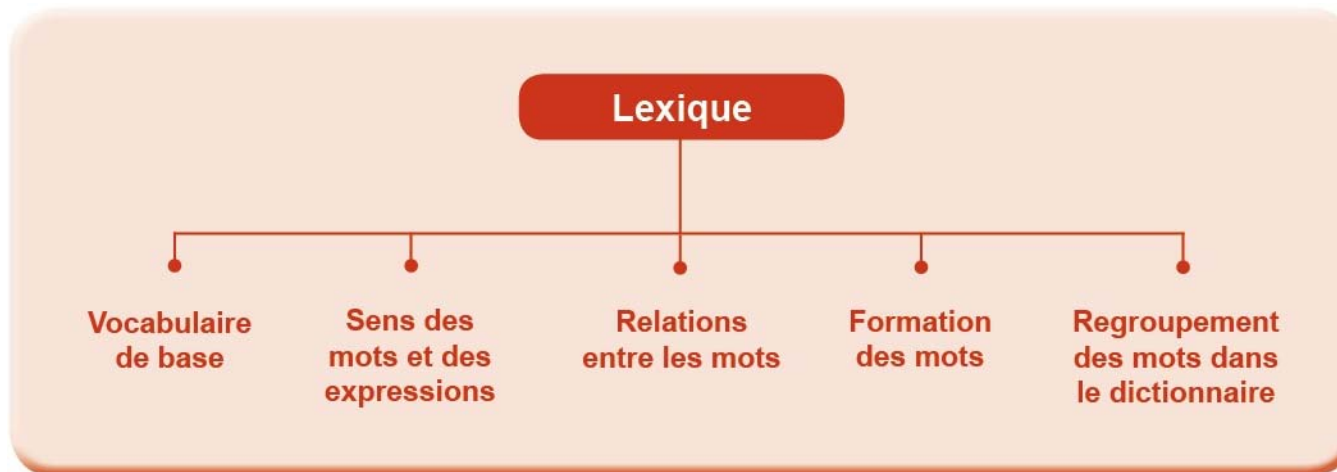
Il est important que l'élève comprenne et s'approprie ces notions et ces concepts, et il est primordial qu'il sache dans quel contexte les utiliser.

C'est en effet dans le cadre d'une diversité de situations qu'il apprend à mobiliser de façon consciente et efficace les connaissances requises pour comprendre ou produire un texte, que ce soit lors d'échanges oraux, en lecture ou en écriture.

Lexique

Le lexique est à la base de tout langage et permet de se représenter la réalité. Son apprentissage est essentiel pour acquérir la maîtrise d'une langue et découvrir la culture qui y est associée. Pour lire et écrire des textes ainsi que pour communiquer efficacement en français, un vocabulaire de plus en plus étendu dans cette langue est indispensable. Une exposition fréquente et récurrente à un mot dans différents contextes en favorise l'appropriation et permet la mise en place graduelle d'une connaissance lexicale sur différents plans (phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique). Seulement reconnus et compris au départ (vocabulaire réceptif), les mots sont de plus en plus utilisés (vocabulaire actif) dans un contexte sémantique et grammatical correct.

Pour aider l'élève à apprendre de nouveaux mots en français, l'enseignant utilise différentes stratégies d'enseignement. Par exemple, il présente le vocabulaire en contexte, lui fait connaître des familles de mots ou l'aide à créer des réseaux sémantiques. Pour que l'élève devienne de plus en plus autonome dans le développement de son vocabulaire, il lui fait découvrir différentes stratégies d'apprentissage telles que le repérage des mots de même famille à partir de mots connus ou le recours à des indices morphologiques pour comprendre le sens d'un mot.



Lexique						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Vocabulaire de base						
1.	Comprendre le vocabulaire lié à son environnement immédiat (ex. : des objets et des personnes de l'école ou de la classe)	☆				
2.	Utiliser le vocabulaire lié à son environnement immédiat	☆				
3.	Comprendre le vocabulaire lié à l'expression de ses besoins d'ordre personnel (ex. : ses besoins physiologiques, ses goûts, ses sentiments)	→	☆			
4.	Utiliser le vocabulaire lié à l'expression de ses besoins d'ordre personnel	→	☆			
5.	Comprendre le vocabulaire lié à ses besoins d'ordre social (ex. : faire des salutations ou des remerciements)	→	☆			
6.	Utiliser le vocabulaire lié à ses besoins d'ordre social	→	☆			
7.	Comprendre le vocabulaire lié à ses besoins scolaires					
a.	le vocabulaire des consignes (ex. : dessiner, relier, souligner)	→	☆			
b.	le métalangage associé à la grammaire de la phrase et du texte (ex. : le nom, la virgule, la situation initiale)		→	☆		
c.	le vocabulaire de base des différentes disciplines scolaires ²⁰ (ex. : la mathématique, les arts)		→	☆		

²⁰ Pour plus de précisions, on peut consulter la section *Vocabulaire* dans les programmes des autres disciplines.

8. Utiliser le vocabulaire lié à ses besoins scolaires					
a. le vocabulaire des consignes		→	☆		
b. le métalangage associé à la grammaire de la phrase et du texte			→	☆	
c. le vocabulaire de base des différentes disciplines scolaires		→	→	☆	
9. Comprendre le vocabulaire relatif à certains concepts					
a. le temps (ex. : les mois, la date, <i>aujourd'hui</i> , <i>le matin</i>)	→	☆			
b. l'espace (ex. : <i>sous</i> , à <i>l'extérieur</i> , à <i>gauche</i> , à <i>l'est</i>)	→	→	☆		
c. la qualité (ex. : <i>doux</i> , <i>bon</i> , <i>froid</i>)	→	→	☆		
d. la quantité :					
i. les nombres	→	☆			
ii. la comparaison (ex. : <i>plus... que</i> , <i>moins... que</i>)	→	→	☆		
10. Utiliser le vocabulaire relatif à certains concepts					
a. le temps	→	☆			
b. l'espace	→	→	☆		
c. la qualité	→	→	☆		
d. la quantité :					
i. les nombres	→	☆			
ii. la comparaison	→	→	☆		
11. Faire des liens entre des concepts connus dans sa langue maternelle et la façon de les exprimer en français	→	→	→	→	→

B. Sens des mots et des expressions					
1. Observer qu'un mot peut avoir un ou plusieurs sens propres (ex. : bureau signifie <i>meuble conçu pour le travail</i> ou <i>pièce aménagée pour le travail</i>)		→	→	☆	
2. Observer qu'un mot peut avoir un sens propre ou encore un ou plusieurs sens figurés (ex. : tête désigne une partie du corps ou la première place, comme dans la phrase <i>Ce coureur a pris la tête de la course.</i>)			→	→	☆
3. Reconnaître les différents sens de mots qui se prononcent de la même façon et					
a. dont l'orthographe diffère (ex. : <i>mère, mer</i> et <i>maire</i>)			→	☆	
b. qui s'écrivent de façon identique (ex. : <i>manger une pêche; aller à la pêche; la couleur pêche</i>)				→	☆
4. Observer que, selon le contexte, des mots appartenant à différents registres de langue sont utilisés pour exprimer le même sens (ex. : <i>dérober</i> [langage soutenu], <i>voler</i> [langage courant], <i>piquer</i> [langage familier])				→	☆
5. Reconnaître le sens d'une comparaison dans un texte (ex. : <i>dormir comme un bébé</i>)			→	☆	
6. Comprendre le sens d'expressions figées courantes par le contexte plutôt que par le sens de chacun des éléments qui les constituent (ex. : <i>avoir des fourmis dans les jambes</i> signifie <i>sentir des picotements dans les jambes</i>)			→	→	→
7. Observer des similitudes entre des expressions figées du français et de sa langue maternelle ou d'autres langues connues		→	→	→	→
8. Expliquer dans ses mots, oralement ou par écrit, le sens d'un mot ou d'une expression (ex. : par des exemples ou une définition simple)		→	→	☆	
9. Utiliser les mots ou les expressions dont le sens est approprié au contexte			→	☆	
C. Relations entre les mots					
1. Établir un lien sémantique entre un terme spécifique et un terme générique (ex. : <i>carotte</i> et <i>légume</i>)	→	→	☆		
2. Établir un lien sémantique entre des mots appartenant à la même famille morphologique (ex. : dent, dentiste et dentifrice)		→	→	☆	
3. Établir un lien entre des mots appartenant à un même champ lexical (ex. : <i>feuille, page, chapitre, bibliothèque</i> et <i>auteur</i> ont un lien analogique avec le thème évoqué par le mot <i>livre</i>)		→	→	☆	
4. Utiliser des mots appartenant à un même champ lexical dans un message ou un texte		→	→	☆	

5. Établir un lien entre deux mots qui ont le même sens (ex. : <i>copain</i> et <i>camarade</i> sont des synonymes)		→	☆		
6. Établir un lien entre deux mots de sens contraire (ex. : <i>chaud</i> et <i>froid</i> sont des antonymes)			→	☆	
7. Établir un lien de sens entre des mots selon l'intensité qu'ils expriment (ex. : <i>chuchoter</i> , <i>murmurer</i> , <i>dire</i> , <i>crier</i> , <i>hurler</i>)			→	→	☆
8. Découvrir une association habituelle entre des mots ²¹ (ex. : <i>des cheveux blonds</i> et non <i>des cheveux jaunes</i>)			→	→	☆
9. Établir un lien de sens entre des congénères (ex. : <i>porte</i> / <i>puerta</i> ; <i>docteur</i> / <i>doctor</i>)		→	☆		
D. Formation des mots					
1. Reconnaître le procédé de formation d'un mot par dérivation (ex. : <i>défaire</i> est formé du préfixe <i>dé-</i> suivi de la base <i>faire</i> ; <i>patinage</i> est formé de la base <i>patin</i> suivie du suffixe <i>-age</i>)			→	→	☆
2. Connaître le sens de préfixes et de suffixes fréquents (ex. : dans <i>incapable</i> , le préfixe <i>in-</i> indique la négation; dans <i>doucement</i> , le suffixe <i>-ment</i> indique la manière)			→	→	☆
3. Reconnaître le procédé de formation d'un mot par composition (ex. : <i>casse-tête</i> , <i>chronomètre</i>)			→	→	☆
4. Reconnaître que des mots sont formés par d'autres procédés tels que l'abrègement (ex. : <i>vélo</i>) ou le télescopage (ex. : <i>clavardage</i>)			→	→	☆
E. Regroupement des mots dans le dictionnaire					
1. Explorer différents types de dictionnaires (imprimés ou électroniques) pour en comprendre la structure et mieux les utiliser					
a. un dictionnaire thématique (ex. : visuel)		→	→	→	☆
b. un dictionnaire descriptif			→	→	☆
c. d'autres dictionnaires (ex.: dictionnaire des synonymes, dictionnaire des cooccurrences)			→	→	☆
2. Observer le classement des mots selon l'ordre alphabétique dans les dictionnaires autres que visuels		→	→	☆	

²¹ Cette relation sémantique porte le nom de collocation.

3. Observer différents types d'information contenus dans un article de dictionnaire					
a. les principales abréviations utilisées (ex. : <i>adj.</i> pour <i>adjectif</i> ; <i>inv.</i> pour <i>invariable</i>)		→	→	☆	
b. la classe de mots et le genre des noms et des pronoms (ex. : <i>école, n. f.</i> ; <i>aimer, v.</i> ; <i>elle, pron. pers. f.</i>)		→	→	☆	
c. la forme féminine ou plurielle des mots variables (ex. : <i>génial, géniaux</i> ; <i>celui, celle, ceux</i>)			→	☆	
d. la présence d'autant de définitions que le mot a de sens (ex. : un <i>facteur</i> est un composant de la multiplication ou une personne qui distribue le courrier)			→	→	☆
4. Utiliser différents types de dictionnaires pour résoudre des problèmes de compréhension ou de production à l'oral et à l'écrit					
a. un dictionnaire unilingue français		→	→	→	☆
b. un dictionnaire bilingue (français et langue maternelle ou connue)		→	→	→	☆

Stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage désignent « un ensemble d'opérations auxquelles les élèves ont recours pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible »²². Elles constituent des moyens, qui peuvent devenir automatisés, de mieux comprendre l'information, l'organisation des connaissances, leur rétention ainsi que leur réutilisation. Les stratégies adoptées dépendent de la tâche à effectuer et de différents facteurs tels que l'âge, le style cognitif ou la motivation de l'élève. Elles peuvent être d'ordre métacognitif, cognitif ou socioaffectif.

En lui présentant diverses stratégies et en l'incitant à les utiliser, l'enseignant fournit à l'élève des moyens de devenir plus efficace et plus autonome dans ses apprentissages. Il l'amène également à déterminer lui-même les stratégies à utiliser pour accomplir une tâche donnée, atteindre les buts qu'il s'est fixés ou évaluer et réguler ses apprentissages. Une rétroaction régulière de l'enseignant et des échanges d'idées avec les pairs susciteront une prise de conscience chez l'élève qui l'amènera éventuellement à transférer les stratégies connues d'une situation à l'autre.

²² Paul CYR, *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, 1996, p. 5.

Stratégies d'apprentissage

→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
1. Planifier						
a.	se demander ce qu'il faut faire ainsi que dans quel ordre, avec quelles ressources et comment le faire	→	→	→	☆	
b.	se fixer des buts à court ou à long terme	→	→	→	→	☆
2. Gérer ses apprentissages						
a.	mettre en place les conditions nécessaires pour bien apprendre		→	→	☆	
b.	se concentrer sur des aspects particuliers de la tâche		→	→	☆	
c.	saisir toutes les occasions de pratiquer le français	→	→	→	☆	
3. S'autoréguler tout au long de l'accomplissement de la tâche						
a.	s'interroger sur sa compréhension d'un élément de la tâche		→	→	☆	
b.	vérifier la justesse de sa compréhension auprès de son enseignant ou de ses pairs		→	→	☆	
c.	adapter ses actions en fonction de la tâche		→	→	☆	

4. Utiliser ses connaissances en français, en langue maternelle ou dans une autre langue					
a. pour suppléer à son manque de vocabulaire (ex. : recourir à un congénère, paraphraser)	→	→	☆		
b. pour déduire ou deviner le sens global d'un message ou d'un texte, ou celui d'éléments nouveaux ou inconnus (ex. : faire appel à sa connaissance du sujet)		→	→	☆	
c. pour faire des liens entre divers éléments linguistiques du français ou d'une langue connue (ex. : comparer les morphologies verbales)		→	→	→	☆
5. Organiser ses nouvelles connaissances pour mieux retenir l'information					
a. organiser l'information de manière visuelle (ex. : utiliser des images ou des mots-clés)	→	→	☆		
b. prendre des notes en consignait l'information pertinente		→	→	☆	
c. regrouper, ordonner ou classer les connaissances selon des caractéristiques communes (ex. : établir des champs lexicaux)		→	→	☆	
d. résumer l'information et les idées d'un texte à l'oral ou à l'écrit			→	☆	
6. Réviser les notions apprises à différents moments et de différentes façons pour se familiariser avec elles et pour qu'elles deviennent naturelles et automatiques	→	→	→	☆	
7. Recourir à différents moyens et ressources					
a. pour gérer ses émotions ou réduire son anxiété (ex. : s'encourager, se récompenser, respirer lentement)	→	→	→	☆	
b. pour accomplir des tâches, améliorer sa démarche ou son travail ou encore résoudre un problème					
i. des ressources humaines (ex. : l'enseignant, les pairs, la bibliothécaire)	→	☆			
ii. des ressources linguistiques (ex. : des modèles de phrases, des outils de référence)		→	☆		
iii. des ressources technologiques (ex. : Internet, des logiciels, des cédéroms)		→	→	☆	

Connaissances liées au texte oral et au texte écrit

Un texte est une structure porteuse de sens qui peut prendre une forme orale, écrite, visuelle ou mixte. Il peut être constitué d'un ou de plusieurs mots, d'une ou de plusieurs phrases, d'un ou de plusieurs paragraphes, d'une ou de plusieurs images ainsi que d'autres marques d'organisation qui le structurent et en facilitent la compréhension ou la création. Il véhicule un message qui respecte une intention de communication et qui tient compte du contexte. Sa cohérence est assurée par la présence d'un fil conducteur qui relie toutes les idées et qui contribue à la construction du sens global du message.

Cette continuité de sens se manifeste par la présence d'un thème principal, de renseignements présentés selon une progression logique

qui sont reliés entre eux et qui développent le thème, de renseignements non contradictoires qui permettent de comprendre la situation ainsi que de liens entre les mots et les phrases. Selon son genre, le texte présentera une structure et des caractéristiques particulières.

Il est important que l'enseignant expose l'élève à une grande variété de textes littéraires ou courants²³ pour lui permettre de s'imprégner de structures de phrases et d'élargir son vocabulaire. Il l'amènera également à observer des notions liées à la grammaire du texte pour qu'il se les approprie et les mobilise graduellement lors de ses interactions, de ses lectures ou de ses productions.

» 66



²³ Le choix des textes se fera en fonction de l'âge et de la maturité de l'élève, de sa compétence langagière ainsi que des situations d'apprentissage ou des projets privilégiés en classe.

Connaissances liées au texte oral et au texte écrit						
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Éléments de la situation de communication						
1. Reconnaître des éléments de la situation de communication à l'oral et à l'écrit						
a.	le message (<i>Sur quoi porte le texte?</i>)		→	☆		
b.	le destinateur (<i>Qui?</i>) et le destinataire (<i>À qui?</i>)		→	→	☆	
c.	l'intention de communication (<i>Pourquoi? Dans quel but?</i>)		→	→	☆	
d.	le support de communication (<i>Par quel moyen?</i>)		→	→	☆	
e.	le contexte (<i>Dans quelles conditions?</i>)		→	→	☆	
2. Produire un texte ou interagir						
a.	respecter le thème du message		→	☆		
b.	tenir compte de certaines caractéristiques de son destinataire (ex. : âge, statut)		→	→	☆	
c.	respecter l'intention de communication		→	→	☆	
d.	choisir un support de communication		→	→	☆	
e.	tenir compte du contexte		→	→	☆	
3.	Reconnaître que le registre de langue varie selon les éléments de la situation de communication (ex. : registre soutenu dans une lettre destinée au directeur de l'école)			→	→	☆

4. Varier le registre de langue en fonction des éléments de la situation de communication (ex. : registre familial avec des camarades de son âge)				→	☆
B. Marques d'organisation d'un texte					
1. Reconnaître des marques d'organisation d'un texte					
a. les éléments visuels (ex. : utilisation de la couleur, illustrations, taille et style des caractères)	→	☆			
b. les éléments sonores (ex. : musique, bruits)	→	→	☆		
c. le titre et les intertitres		→	→	☆	
d. la disposition graphique (ex. : paragraphes, refrain, strophes, tableaux)			→	☆	
e. la table des matières, l'index et le glossaire			→	→	→
2. Utiliser des marques d'organisation d'un texte					
a. des éléments visuels		→	☆		
b. des éléments sonores			→	☆	
c. un titre et des intertitres			→	☆	
d. une disposition graphique			→	→	☆
C. Genres de textes					
1. Observer globalement certains textes littéraires qui permettent de					
a. raconter (ex. : album, conte, court récit, bande dessinée, légende, fait divers, court roman)	→	→	☆		
b. jouer avec les mots et divertir (ex. : comptine, poème, chanson, devinette)	→	→	☆		
2. Observer globalement certains textes courants qui peuvent servir à					
a. décrire (ex. : liste, menu, itinéraire, notice informative, article du Web, biographie)	→	→	☆		

b. dire comment faire (ex. : consignes, mode d'emploi, recette, règles du jeu, conseils)	→	→	☆		
c. expliquer (ex. : article d'encyclopédie ou de journal, reportage, entrevue)	→	→	→	☆	
d. convaincre ou faire agir (ex. : règles de vie, message publicitaire, petite annonce, invitation, texte d'opinion)	→	→	→	☆	
3. Comparer les genres de textes lus à des genres de textes connus dans sa langue maternelle ou une autre langue		→	→	→	☆
4. Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour raconter, jouer avec les mots et divertir, dire comment faire ou décrire	→	→	→	☆	
5. Produire des textes littéraires ou courants, à l'oral ou à l'écrit, pour expliquer et convaincre ou faire agir	→	→	→	→	☆
D. Structure des textes					
1. Reconnaître la structure de certains textes littéraires					
a. les trois temps d'un court récit (début, milieu et fin)		→	☆		
b. les cinq temps d'un récit (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale)			→	→	☆
2. Reconnaître la structure de certains textes courants : l'introduction, le développement et la conclusion			→	☆	
3. Observer l'organisation des idées : paragraphes, refrain, couplets ou strophes		→	→	☆	
4. Produire un texte oral ou écrit qui contient					
a. un début, un milieu et une fin dans le cas d'un texte littéraire		→	☆		
b. une situation de départ, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et une situation finale dans le cas d'un texte littéraire			→	→	☆
c. une introduction, un développement et une conclusion dans le cas d'un texte courant			→	☆	
d. des paragraphes, un refrain, des couplets ou des strophes			→	→	☆

E. Cohérence des textes					
1. Remarquer qu'un texte cohérent est centré sur un même sujet et qu'il contient des phrases reliées entre elles		→	→	☆	
2. Observer l'organisation et la progression des idées, de l'information ou des événements		→	→	☆	
3. Produire un texte centré sur un même sujet, dont les idées sont présentées en ordre chronologique et comportant des phrases reliées entre elles		→	→	☆	
4. Reconnaître des procédés de reprise d'information assurant une continuité d'une phrase à l'autre					
a. reprise par un pronom sujet (ex. : Pedro a peur. Il ne veut pas dormir dans le noir.)		→	☆		
b. reprise par un terme générique ou spécifique (ex. : J'aime les sports . Je joue au soccer tous les jours.)			→	☆	
c. reprise par un synonyme (ex. : Ali a reçu une bicyclette pour son anniversaire. Il est très content de sortir avec son nouveau vélo .)				→	☆
5. Utiliser, dans son texte, des procédés de reprise d'un mot ou d'un groupe de mots					
a. un pronom sujet		→	→	☆	
b. un terme générique ou spécifique			→	→	☆
c. un synonyme				→	→
6. Observer les liens entre les idées d'un texte à l'aide de marqueurs indiquant					
a. l'addition ou l'alternative (ex. : <i>et, ou, puis</i>)	→	→	☆		
b. la séquence (ex. : <i>d'abord, enfin, premièrement</i>)		→	☆		
c. le temps (ex. : <i>hier, quand</i>)		→	☆		
d. la cause (ex. : <i>parce que, puisque</i>)		→	→	☆	
e. l'opposition (ex. : <i>mais, par contre</i>)		→	→	☆	

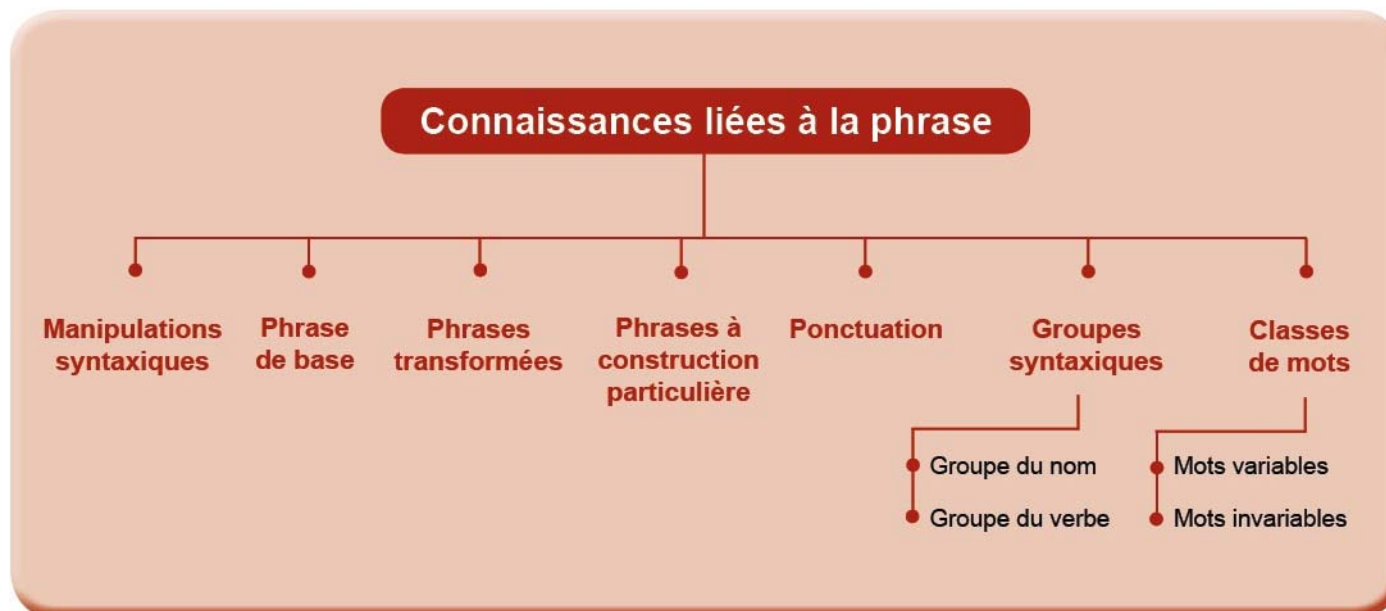
7. Utiliser des marqueurs de relation pour indiquer					
a. l'addition ou l'alternative	→	→	☆		
b. la séquence		→	→	☆	
c. le temps		→	→	☆	
d. la cause		→	→	☆	
e. l'opposition			→	→	☆

Connaissances liées à la phrase

La grammaire de la phrase permet de comprendre le fonctionnement de la langue et de la percevoir comme un système. L'utilisation d'outils tels que la phrase de base et les manipulations syntaxiques amènent l'élève à saisir la langue comme un objet qu'on peut analyser et dont on peut comprendre le fonctionnement. La connaissance des principales règles de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale, qui sont à la base de la grammaire de la phrase, l'aide à dégager le sens des phrases et des textes et à en produire, à l'oral comme à l'écrit.

Pour le soutenir dans son appropriation des rudiments du système grammatical français, l'enseignant amène d'abord l'élève à repérer, à sélectionner et à mettre en relation les éléments de la phrase de base, qui joue le rôle de modèle pour permettre de comprendre et de construire d'autres phrases. Il lui apprend également à effectuer des manipulations syntaxiques, qui lui permettent de dégager la structure de la phrase et de reconnaître les fonctions grammaticales, et qui contribueront également à l'enrichissement de son texte, à l'oral et à l'écrit.

› 72



Connaissances liées à la phrase						
→	L'élève le fait avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Primaire				
☆	L'élève le fait par lui-même.	Paliers				
	L'élève réutilise cette connaissance.	1	2	3	4	5
A. Manipulations syntaxiques						
1. Connaître des manipulations syntaxiques						
a.	le remplacement (ex. : Simon va à l'école. / Il va à l'école.)		→	→	☆	
b.	l'effacement (ex. : Elle est très gentille. / Elle estØgentille.)		→	→	☆	
c.	le déplacement (ex. : Cet été , nous irons à la plage. / Nous irons à la plage cet été .)		→	→	☆	
d.	l'ajout (ex. : Il fait beau. / Est-ce qu'il fait beau?)		→	→	☆	
B. Phrase de base						
1. Reconnaître une phrase de base à l'aide de ses caractéristiques						
a.	deux constituants obligatoires : un SUJET, qui indique de qui ou de quoi il est question, et un PRÉDICAT, qui indique ce qu'on dit du sujet (ex. : Les élèves / regardent un film.)		→	☆		
b.	un ou plusieurs constituants facultatifs : un ou des COMPLÉMENTS DE PHRASE, qui ajoutent à ce qui est exprimé par la phrase (ex. : Les élèves / regardent un film / ce matin .)		→	→	☆	
c.	une phrase déclarative et positive (ex. : Laurent adore les chats.)			→	☆	

2. Reconnaître la forme que prend le SUJET					
a. un pronom de conjugaison ²⁴ (ex. : Je parle. / Nous parlons.)		→	→	☆	
b. un groupe du nom (ex. : Maria chante. / Les élèves jouent. / Le chien du voisin jappe.)			→	→	☆
c. un pronom courant autre qu'un pronom de conjugaison (ex. : Ça fait mal.)				→	☆
3. Reconnaître la forme que prend le PRÉDICAT : un groupe du verbe qui contient le verbe conjugué principal de la phrase (ex. : Tes parents travaillent . / Anna souhaite aller au cinéma .)		→	→	☆	
4. Reconnaître la forme que prend le COMPLÉMENT DE PHRASE					
a. un groupe du nom (ex. : Nous partons ce soir .)			→	→	→
b. un adverbe (ex. : Il est arrivé hier .)			→	→	→
c. une préposition suivie d'un groupe du nom (ex. : Il étudie dans sa chambre . Il dessine une belle carte pour la fête des Mères .)				→	→
d. une conjonction suivie d'une phrase (ex. : Elle n'entend pas parce qu'elle dort .)				→	→
5. Formuler une phrase de base					
a. qui contient un SUJET et un PRÉDICAT					
i. un SUJET constitué d'un pronom de conjugaison ou d'un groupe du nom formé uniquement du noyau		→	☆		
ii. un SUJET constitué d'un groupe du nom avec une expansion			→	☆	
b. qui contient un SUJET, un PRÉDICAT et un ou plusieurs COMPLÉMENTS DE PHRASE		→	→	→	☆
6. Utiliser la phrase de base comme modèle pour comprendre et construire d'autres phrases		→	→	→	☆
7. Comparer les caractéristiques de la phrase de base en français avec celles de la phrase de base dans sa langue maternelle ou une autre langue connue		→	→	→	→

²⁴ Le terme pronom de conjugaison fait référence aux pronoms *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils et elles*.

C. Phrases transformées					
Phrase interrogative					
1. Reconnaître une phrase interrogative à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. elle sert à poser une question pour obtenir une information	→	→	☆		
b. elle se termine par un point d'interrogation qui remplace le point final à l'écrit		→	☆		
c. elle débute souvent par un mot ou un groupe de mots interrogatif (ex. : <i>quand, est-ce que</i>)		→	☆		
2. Reconnaître des structures de phrases interrogatives					
a. une phrase déclarative avec une intonation montante à l'oral (ex. : <i>Il est parti?</i>)		→	☆		
b. une phrase qui débute par le groupe de mots interrogatif <i>est-ce que</i> et qui se termine par un point d'interrogation à l'écrit pour donner lieu à une réponse commençant par oui ou non (ex. : <i>Est-ce que</i> <i>tu aimes les chats?</i>)	→	→	☆		
c. une phrase qui débute par un mot ou un groupe de mots interrogatif et qui se termine par un point d'interrogation à l'écrit pour donner lieu à une réponse relative à un constituant de la phrase (ex. : <i>Qui</i> pour une interrogation qui porte sur le SUJET; <i>Qu'est-ce que</i> pour une interrogation qui porte sur une expansion dans le groupe du verbe)		→	☆		
d. une phrase dans laquelle le pronom SUJET est placé après le verbe (ex. : <i>Viens-tu? Où est-il?</i>)			→	☆	
3. Formuler une phrase interrogative					
a. une phrase déclarative avec une intonation montante à l'oral	→	→	☆		
b. une phrase qui débute par le groupe de mots interrogatif <i>est-ce que</i> et qui se termine par un point d'interrogation à l'écrit		→	☆		
c. une phrase qui débute par un mot ou un groupe de mots interrogatif et qui se termine par un point d'interrogation à l'écrit		→	→	☆	
d. une phrase dans laquelle le pronom SUJET est placé après le verbe			→	☆	

Phrase exclamative					
4. Reconnaître une phrase exclamative à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. elle sert à exprimer une émotion, un sentiment ou un jugement		→	→	☆	
b. elle correspond à une phrase déclarative avec une intonation montante à l'oral (ex. : <i>Comme il fait beau aujourd'hui!</i>)		→	→	☆	
c. elle débute par un mot exclamatif et se termine toujours par un point d'exclamation à l'écrit (ex. : Que tu es gentil, mon garçon!)		→	→	☆	
Phrase impérative					
5. Reconnaître une phrase impérative à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. elle sert à inciter une ou des personnes à faire quelque chose ou encore à donner un ordre ou un conseil		→	→	☆	
b. son SUJET est effacé, mais on peut le déterminer en retrouvant la phrase de base initiale (ex. : Ø Viens ici. Tu viens ici.)			→	☆	
c. son verbe se conjugue seulement à la deuxième personne du singulier ou du pluriel et à la première personne du pluriel (ex. : Écris ton nom. Sortez par la cour. Sortons en silence.)			→	☆	
d. elle se termine parfois par un point d'exclamation plutôt que par un point à l'écrit (ex. : <i>Calmez-vous!</i>)			→	☆	
6. Formuler une phrase impérative avec une intonation généralement descendante à l'oral		→	→	☆	
Phrase négative					
7. Reconnaître une phrase négative à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. elle sert à nier un fait (ex. : Je n'aime pas les beignets. Ce n'est pas un fruit.) ou à empêcher une ou des personnes de faire quelque chose dans le cas d'une phrase impérative (ex. : Ne mâchez pas de gomme dans la classe.)		→	☆		
b. elle contient les mots de négation <i>ne... pas</i> (ex. : L'araignée n'est pas un insecte. / Ne cours pas .)		→	☆		
c. elle contient d'autres mots de négation (ex. : Je ne mange jamais de viande. / Personne ne le sait. / Ne dis rien .)			→	☆	

8. Formuler une phrase négative					
a. qui contient les mots de négation <i>ne ... pas</i>		→	☆		
b. qui contient d'autres mots de négation			→	→	☆
D. Phrases à construction particulière					
Phrase à présentatif					
1. Reconnaître une phrase à présentatif à l'aide de caractéristiques					
a. elle sert à nommer ou à décrire quelqu'un ou quelque chose		→	☆		
b. elle débute par un présentatif (ex. : Voici le nouvel enseignant. / Il y a une partie de hockey ce soir.)		→	☆		
2. Formuler une phrase à présentatif		→	☆		
Phrase non verbale					
3. Reconnaître une phrase non verbale à l'aide de sa caractéristique principale					
a. elle est formée d'un mot ou d'un groupe nominal (ex. : <i>Attention!</i> / <i>Baignade interdite.</i>)		→	☆		
4. Formuler une phrase non verbale		→	☆		
E. Ponctuation					
1. Connaître l'emploi de la majuscule au début de la phrase et du point à la fin de celle-ci	→	→	☆		
2. Reconnaître les différents points utilisés en fin de phrase					
a. le point (ex. : <i>Kim fait de la danse.</i>)	→	→	☆		
b. le point d'interrogation (ex. : <i>Quelle carte veux-tu?</i>)		→	☆		
c. le point d'exclamation (ex. : <i>Fais attention à toi!</i>)		→	☆		

3. Utiliser la majuscule au début de la phrase et les différents points à la fin de celle-ci	→	→	☆		
4. Reconnaître l'emploi de la virgule					
a. pour séparer les mots ou groupes de mots dans une énumération (ex. : <i>Sacha, Liam, son frère et moi</i>)		→	☆		
b. pour détacher un COMPLÉMENT DE PHRASE qui n'est pas placé à la fin de celle-ci (ex. : <i>Demain, les élèves vont aller à la bibliothèque.</i>)			→	→	→
5. Utiliser la virgule					
a. pour séparer les mots ou groupes de mots dans une énumération		→	→	☆	
b. pour détacher un COMPLÉMENT DE PHRASE qui n'est pas placé à la fin de celle-ci			→	→	→
6. Comparer la ponctuation d'une phrase en français à celle qui existe dans sa langue maternelle			→	→	→
F. Groupes syntaxiques					
Groupe du nom					
1. Reconnaître le groupe du nom à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il a un noyau obligatoire :					
i. constitué d'un nom (ex. : <i>un film, Louis</i>)	→	→	☆		
ii. qui ne peut pas être effacé (ex. : <i>Il regarde un film d'action. / *Il regarde Ø d'action.</i>)		→	☆		
b. il a une expansion facultative qui précise le sens du noyau et					
i. est constituée d'un adjectif placé avant ou après le nom (ex. : <i>un beau vélo / un vélo rouge</i>)		→	→	☆	
ii. est constituée d'une préposition suivie d'un groupe du nom (ex. : <i>le vélo de mon frère</i>)		→	→	☆	
iii. est constituée d'un groupe du nom (ex. : <i>mon cousin Stefano</i>)		→	→	☆	
iv. peut être effacée (ex. : <i>[Mon cousin a] un vélo de course. / [Mon cousin a] un vélo Ø.</i>)			→	☆	

c. il peut être remplacé par un pronom, de conjugaison ou autre (ex. : <i>je, elle, lui, les, les miens</i>)				→	→
2. Utiliser une expansion pour préciser le sens du noyau d'un groupe du nom					
a. un adjectif placé avant ou après le nom		→	→	☆	
b. une préposition suivie d'un groupe du nom			→	→	☆
c. un groupe du nom			→	→	☆
3. Reconnaître le noyau du groupe du nom comme le donneur d'accord					
a. au déterminant (ex. : <i>une table, les raisins</i>)		→	☆		
b. à l'adjectif placé avant ou après le nom (ex. : <i>une jolie histoire, mes jouets préférés</i>)			→	☆	
4. Accorder en genre et en nombre avec le noyau du groupe du nom					
a. le déterminant		→	☆		
b. l'adjectif placé avant ou après le nom			→	☆	
Groupe du verbe					
5. Reconnaître un groupe du verbe à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il a un noyau obligatoire					
i. constitué d'un verbe conjugué (ex. : <i>[Chi Hsang] dort. [Je] chante.</i>)			→	☆	
ii. qui ne peut pas être effacé (ex. : <i>[Noah] observe les étoiles. *[Noah] Ø les étoiles.</i>)			→	☆	
b. il a une expansion généralement obligatoire qui					
i. est constituée d'un adjectif ou d'un nom placé après le verbe être (ex. : <i>[Elles] sont tristes. [Il] est avocat.</i>)			→	☆	
ii. est constituée d'un groupe du nom placé après le verbe (ex. : <i>[Noah] observe les étoiles.</i>)				→	☆

iii. est constituée d'une préposition suivie d'un groupe du nom placé après le verbe (ex. : <i>[Sammy] téléphone à ses amis.</i> / <i>[Il] travaille pour son oncle.</i>)				→	☆
iv. est constituée d'un pronom comme <i>le, la, lui, les</i> ou <i>leur</i> placé avant le verbe (ex. : <i>[Ses parents] l'aiment.</i> / <i>[Ses parents] lui parlent.</i>)				→	→
v. est constituée d'un adverbe (ex. : <i>[J'] habite ici.</i>)				→	☆
vi. ne peut pas être placée hors du groupe du verbe (ex. : <i>*[Sammy] à ses amis téléphone.</i> <i>*Timide [Mario] est.</i> <i>*[Ses parents] aiment le.</i>)				→	☆
6. Utiliser une expansion pour préciser le sens du noyau d'un groupe du verbe					
a. un adjectif ou un nom après le verbe être			→	→	☆
b. un groupe du nom placé après le verbe				→	☆
c. une préposition suivie d'un groupe du nom placé après le verbe				→	→
d. un pronom comme <i>le, la, lui, les</i> ou <i>leur</i> placé avant le verbe				→	→
7. Reconnaître le noyau du groupe du verbe comme le receveur d'accord					
a. en personne et en nombre du SUJET (ex. : <i>Tu parles. Les oiseaux chantent.</i>)			→	☆	
b. en genre et en nombre du SUJET quand il est conjugué à un temps composé avec l'auxiliaire être (ex. : <i>Elles sont venues.</i>)				→	☆
8. Accorder en personne et en nombre le noyau du groupe du verbe avec le SUJET, soit					
a. un pronom de conjugaison (ex. : <i>Tu parles.</i>)			→	☆	
b. le noyau d'un groupe du nom (ex. : <i>Mon frère joue du piano.</i> / <i>Ces belles pommes du Québec sont délicieuses.</i>)			→	→	☆
9. Accorder, en genre et en nombre avec le sujet, le participe passé d'un verbe conjugué à un temps composé avec l'auxiliaire être				→	☆
10. Comparer les caractéristiques des groupes syntaxiques en français avec celles des groupes syntaxiques de sa langue maternelle			→	→	→

G. Classes de mots					
Mots variables					
Nom					
1. Reconnaître un nom à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il désigne toutes sortes de réalités (ex. : une personne, un animal, un objet, un sentiment, un lieu)	→	☆			
b. il est généralement précédé d'un déterminant (ex. : un cahier, des Haïtiens)	→	☆			
c. il a un genre prédéterminé, féminin ou masculin, quand il ne représente pas un être animé (ex. : <i>une chaise, le Canada</i>)	→	☆			
d. il est féminin ou masculin quand il désigne un être animé (ex. : <i>un élève / une élève, un Québécois / une Québécoise</i>)	→	☆			
e. il est singulier ou pluriel selon la réalité représentée (ex. : <i>un élève / des élèves, un Colombien / des Colombiens</i>)	→	☆			
f. il peut être remplacé par un autre nom (ex. : <i>un chandail / un veston; Un Sénégalais raconte une légende aux élèves. / Un Inuit raconte une légende aux élèves.</i>)		→	☆		
2. Connaître et appliquer des règles de formation					
a. du pluriel des noms					
i. l'ajout d'un -s à la forme du singulier (ex. : <i>un livre / des livres</i>)	→	☆			
ii. l'ajout d'un -x à la forme du singulier (ex. : <i>un tableau / des tableaux; un bijou / des bijoux; un cheveu / des cheveux</i>)		→	→	☆	
iii. aucun ajout à la finale -s, -x ou -z (ex. : <i>un pays / des pays; un nez / des nez</i>)		→	☆		
iv. un changement de terminaison (ex. : <i>un travail / des travaux; un journal / des journaux</i>)			→	☆	

b. du féminin des noms désignant un être animé					
i. l'ajout d'un -e à la forme masculine (ex. : <i>un Québécois / une Québécoise</i>)		→	☆		
ii. aucun changement à la forme masculine de certains noms (ex. : <i>un élève / une élève</i>)		→	☆		
iii. un changement de terminaison (ex. : <i>un infirmier / une infirmière; un danseur / une danseuse</i>)		→	→	☆	
iv. une formation particulière pour quelques noms fréquents (ex. : <i>un garçon / une fille; un copain / une copine; un coq / une poule</i>)		→	→	☆	
Déterminant					
3. Reconnaître un déterminant à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il est placé avant un nom (ex. : <i>J'ai reçu un cadeau.</i>)		→	☆		
b. il précise le nom en y ajoutant une valeur sémantique (ex. : <i>un livre, mon livre, ce livre, plusieurs livres</i>)		→	☆		
c. il peut être remplacé par un autre déterminant (ex. : <i>J'ai reçu un cadeau. J'ai reçu ton cadeau.</i>)		→	☆		
d. il reçoit le genre et le nombre du nom qu'il précise (ex. : <i>cette partie / ce match; mon cahier / mes cahiers</i>)		→	☆		
4. Reconnaître des déterminants courants de différents types (ex. : <i>un, la, cette, mon, trois</i>)		→	→	☆	
5. Reconnaître la forme variable selon le genre et le nombre de certains types de déterminants (ex. : <i>un, une et des; le, la, l' et les; mon, ma et mes; ce, cette, cet et ces</i>)		→	→	☆	
Adjectif					
6. Reconnaître un adjectif à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il qualifie ou classe le nom avec lequel il est en relation (ex. : <i>un ours brun, un ours polaire</i>)		→	☆		
b. il peut être remplacé par un autre adjectif (ex. : <i>la petite table / la grande table; un animal domestique / un animal sauvage</i>)		→	☆		

c. il reçoit le genre et le nombre					
i. du nom avec lequel il est en relation (ex. : <i>des feuilles vertes</i>)		→	☆		
ii. du pronom avec lequel il est en relation (ex. : <i>elle est heureuse</i>)			→	☆	
7. Connaître et appliquer des règles de formation					
a. du pluriel de l'adjectif					
i. l'ajout d'un -s à la forme du singulier (ex. : <i>vert / verts</i>)		→	☆		
ii. l'ajout d'un -x à la forme du singulier (ex. : <i>nouveau / nouveaux</i>)		→	→	☆	
iii. aucun changement de la forme au singulier (ex. : <i>un enfant joyeux / des parents joyeux</i>)		→	☆		
b. du féminin de l'adjectif					
i. l'ajout d'un -e à la forme masculine (ex. : <i>gris / grise; perdu / perdue</i>)		→	☆		
ii. aucun changement de la forme masculine (ex. : <i>un jeu facile / une recette facile</i>)		→	☆		
iii. un changement de terminaison (ex. : <i>nouveau / nouvelle; neuf / neuve</i>)		→	→	☆	
Verbe					
8. Reconnaître un verbe à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il est le seul mot qui se conjugue (ex. : <i>je vais / il va; j'aime / j'aimais</i>)		→	☆		
b. il peut être encadré par <i>ne... pas</i> (ex. : <i>Tu ne manges pas.</i>)		→	☆		
c. il peut être remplacé par un autre verbe (ex. : <i>Je veux voir ce film. / Je désire voir ce film.</i>)		→	☆		
9. Mémoriser des formes verbales fréquemment utilisées sans découverte du système de conjugaison (ex. : <i>j'ai, tu es, il aime, j'ai fini, elle est allée</i>)	→	→	☆		

10. Reconnaître les deux parties d'un verbe					
a. le radical, qui donne le sens du verbe (ex. : aim- pour le verbe <i>aimer</i> ; dor- , dorm- ou dormi- pour le verbe <i>dormir</i>)			→	☆	
b. la terminaison, qui indique la personne, le nombre, le temps et le mode du verbe (ex. : <i>aim-ons</i> , <i>aim-ais</i> , <i>aim-er</i>)			→	☆	
11. Connaître les deux types de conjugaison des verbes à l'aide de leurs caractéristiques					
a. le premier type de conjugaison, soit les verbes dont l'infinitif se termine en <i>-er</i> ²⁵ :					
i. un radical généralement constant ²⁶			→	☆	
ii. les terminaisons <i>-e</i> , <i>-es</i> et <i>-e</i> au singulier de l'indicatif présent			→	☆	
iii. une terminaison du participe passé en [e] à l'oral, transcrite par <i>é</i> (ex. : <i>aimé</i>)			→	☆	
iv. une terminaison précédée d'un <i>e</i> à l'indicatif futur simple et au conditionnel présent (ex. : <i>tu parleras</i> , <i>je souhaiterais</i>)			→	☆	
b. le deuxième type de conjugaison, soit la plupart des autres verbes					
i. généralement plus d'un radical			→	☆	
ii. les terminaisons <i>-s</i> , <i>-s</i> et <i>-t</i> au singulier de l'indicatif présent ²⁷			→	☆	
iii. une terminaison du participe passé en [i] à l'oral, transcrite par <i>i</i> , <i>is</i> ou <i>it</i> , ou encore en [y] à l'oral, transcrite par <i>u</i> ou <i>û</i> (ex. : <i>fini</i> , <i>pris</i> , <i>dit</i> , <i>venu</i> , <i>dû</i>)			→	☆	

²⁵ Sauf le verbe *aller*.

²⁶ La variabilité du radical de certains verbes permet de traduire un changement dans la prononciation (ex. : *achet-er* / *achèt-e* ou *pel-er* / *pèl-e*) ou de reproduire correctement un phonème (ex. : *mang-er* / *mange-ons* ou *rinc-er* / *rinç-ons*).

²⁷ Certains de ces verbes ont la terminaison *-e*, *-es* ou *-e* (ex. : *accueillir*, *ouvrir*, *offrir*).

12. Mémoriser des terminaisons verbales associées à des temps simples²⁸					
a. l'indicatif présent			→	☆	
b. l'indicatif imparfait			→	☆	
c. l'indicatif futur simple et le conditionnel présent			→	☆	
d. l'impératif présent			→	→	☆
13. Reconnaître des terminaisons verbales associées à des temps simples					
a. le subjonctif présent à l'intérieur de structures fréquentes (ex. : <i>il faut que, je veux que</i>)			→	→	→
b. le passé simple à la troisième personne du singulier et du pluriel				→	→
14. Connaître les éléments qui forment un verbe conjugué au futur proche : l'auxiliaire de conjugaison <i>aller</i> à l'indicatif présent et le verbe à l'infinitif, porteur du sens		→	→	☆	
15. Connaître les éléments qui forment un verbe conjugué au passé composé : l'auxiliaire de conjugaison <i>avoir</i> ou <i>être</i> à l'indicatif présent et le participe passé, porteur du sens			→	→	☆
16. Connaître les principaux verbes conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> au passé composé (ex. : <i>naître, partir, tomber, aller</i>) et leurs dérivés (ex. : <i>repartir, retomber, parvenir</i>)			→	→	☆
17. Reconnaître qu'un temps de conjugaison peut exprimer une valeur temporelle principale qu'on peut situer sur une ligne du temps : passé, présent, futur (ex. : pour le passé, <i>je chantais, il a chanté</i> ; pour le présent, <i>je chante</i> ; pour le futur, <i>je chanterai</i>)		→	→	☆	
Pronom					
18. Reconnaître un pronom à l'aide de caractéristiques					
a. il remplace un nom ou un groupe du nom			→	☆	
b. il a le même genre, le même nombre et la même personne que le nom ou le noyau du groupe du nom qu'il remplace			→	→	☆

²⁸ L'enseignant pourra consulter les listes établies en français, langue d'enseignement, en ce qui concerne les verbes à l'étude pour l'écrit, selon le cycle visé.

19. Connaître les pronoms de conjugaison					
a. la forme : <i>je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils et elles</i>		→	☆		
b. la personne et le nombre (ex. : <i>je</i> , première personne du singulier)			→	☆	
20. Reconnaître des pronoms courants d'autres types (ex. : <i>lui, leur, le, te, ça, moi</i>)			→	→	☆
21. Reconnaître la forme variable de certains pronoms selon la personne, le genre et le nombre (ex. : <i>je / nous; celui-ci / celle-ci; le mien / les miens</i>)			→	→	☆
Mots invariables					
Adverbe					
22. Reconnaître un adverbe à l'aide de manipulations syntaxiques et de caractéristiques					
a. il modifie généralement le sens d'un verbe, d'un adjectif ou d'un autre adverbe			→	☆	
b. il peut généralement être effacé (ex. : <i>Jia court vite. / Jia est extrêmement gentille.</i>)			→	☆	
c. il peut être remplacé par un autre adverbe (ex. : <i>Mets le livre ici. / Mets le livre là-bas.</i>)			→	☆	
23. Reconnaître le sens exprimé par un adverbe (ex. : <i>calmement</i> indique la manière; <i>hier</i> indique le temps; <i>très</i> indique le degré; <i>ensuite</i> indique la succession)			→	☆	
24. Connaître la principale règle de formation des adverbes en <i>-ment</i> : ajout de <i>-ment</i> à l'adjectif féminin (ex. : <i>seule -ment; joyeuse -ment</i>)				→	☆
Préposition					
25. Reconnaître qu'une préposition est obligatoirement suivie d'un mot ou d'un groupe de mots (ex. : <i>pour jouer, avec mon ami, sans elle</i>)			→	☆	
26. Reconnaître le sens de prépositions fréquentes (ex. : <i>chez</i> exprime toujours le lieu : <i>chez moi</i> ; <i>à</i> exprime le lieu, le temps ou la manière : <i>à Montréal, à cinq heures, à pied</i>)			→	☆	

Conjonction					
27. Reconnaître une conjonction à l'aide de certaines de ses caractéristiques					
a.	elle relie des mots, des groupes de mots ou des phrases autonomes en précisant une relation (ex. : l'addition : <i>les fruits et les légumes</i> ; l'alternative : <i>Tu veux du jus de pomme ou du jus de raisin?</i> ; l'opposition : <i>Amélie aime le poisson, mais pas la viande.</i>)			→ ☆	
b.	elle introduit un COMPLÉMENT DE PHRASE en précisant une relation (ex. : le temps : <i>Je partirai quand le jour se lèvera</i> ; la cause : <i>Il n'est pas venu parce qu'il est malade</i>)			→ ☆	
28. Comparer les caractéristiques des classes de mots en français avec celles des classes de mots dans sa langue maternelle ou une autre langue connue					
		→	→	→	→

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 2013, 128 p. (coll. Que sais-je?).

ADAM, Jean-Michel. *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan Collection, FAC, 1992, 223 p.

ARMAND, Françoise, Isabelle-Anne BECK et Tresa MURPHY. « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés », *Vie pédagogique*, 2009, n° 152.

ARMAND, Françoise. *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal*, Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles, 2011.

<http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf>

BÉGIN, Christian. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, 2008, vol. 34, n° 1, p. 47-67.

BOUCHARD, Caroline, et Nathalie FRECHETTE. *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec, 2011, 582 p.

BOYZON-FRADET, Danielle, et Jean-Louis CHISS (éd.). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris, Nathan, 1997, 222 p.

CANDELIER, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2003, 379 p.

CHARTRAND, Suzanne, Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.

CHARTRAND, Suzanne, et Claude SIMARD. *Grammaire de base, 2^e et 3^e cycles du primaire*, Saint-Laurent, Renouveau pédagogique, 2000, 328 p.

CHISS, Jean-Louis. *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, 304 p.

COLLIER, Virginia P. « Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes », *TESOL Quarterly*, 1987, vol. 21, n° 4, p. 617-641.

CONSEIL DE L'EUROPE, CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES DE STRASBOURG. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, 191 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada). *Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire*, Éditions de la Chenelière inc., 2008, 78 p.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur... La lecture en didactique des langues*, Clé International, 1999, 122 p.

CUMMINS, Jim. « The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Immigrant Language Learning and Bilingual Education », *TESOL Quarterly*, 1980, vol. 14, n° 2, p.175-187.

CUMMINS, Jim. *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981, 45 p.

CYR, Paul. *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC, 1996, 181 p.

DE KONINCK, Zita, et Françoise ARMAND. *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*, Rapport public, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles, 2012, 200 p.

<http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>

GAONAC'H, Daniel. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 10 janvier 2013.

<http://aile.revues.org/970>

GERMAIN, Claude. *Le point sur... L'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, CEC, 1993, 129 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – Apprentissage et difficultés*, De Boeck Fondamental, 2012, 416 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*, 3^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin, 2006, 416 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2005, 272 p.

HAWKINS, Eric. *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, 1984, 240 p.

LE FERREC, Laurence. « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », dans J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, 2008, 304 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005, 1554 p.

LYSTER, Roy, et Leila RANTA. « Corrective Feedback And Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classroom », *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, 20, p. 37-66.

LYSTER, Roy, et H. MORI. « Interactional Feedback and Instructional Counterbalance », *Studies in Second Language Acquisition*, 2006, 28, p. 269-300.

MCFARLANE, Norma, et Frank SERAFINI. *Réflexions sur la littératie*, Pearson, ERPI, 2008, 76 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Actualisation linguistique en français*, 2010, 169 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Programme d'appui aux nouveaux arrivants*, 2010, 292 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3^e année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2008, 112 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003, 112 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *Sanction des études, Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, 45 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *Cadre d'évaluation des apprentissages*, 2011.

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *Politique d'évaluation des apprentissages, Être évalué pour mieux apprendre*, formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle, 2003, 68 p.

NADEAU, Marie, et Carole Fisher. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Gaëtan Morin, Éditions de la Chenelière inc., 2006, 239 p.

O'MALLEY, J. Michael, et Anna U. CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 260 p.

OXFORD, Rebecca L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow, Pearson Education Limited, 2011, 342 p.

PORCHER, Louis, et Martine ABDALLAH- PRETCEILLE. *Éducation et communication interculturelle*, 2^e édition, Paris, PUF, 2001, 192 p. (coll. Éducation et formation – L'éducateur).

RAFONI, Jean-Charles. *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007, 272 p.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, 2009, 148 p.

SOUSA, David. *How the ELL Brain Learns*, Corwins, California, 2011, 273 p.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF, 2002, 257 p.

VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde, Didactique des langues étrangères*, CLE International, 2008, 127 p.

VIGNER, Gérard. *Le français langue seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Éducation, 2009, 223 p.

Éducation,
Loisir et Sport

Québec

