

Intégration linguistique, scolaire et sociale



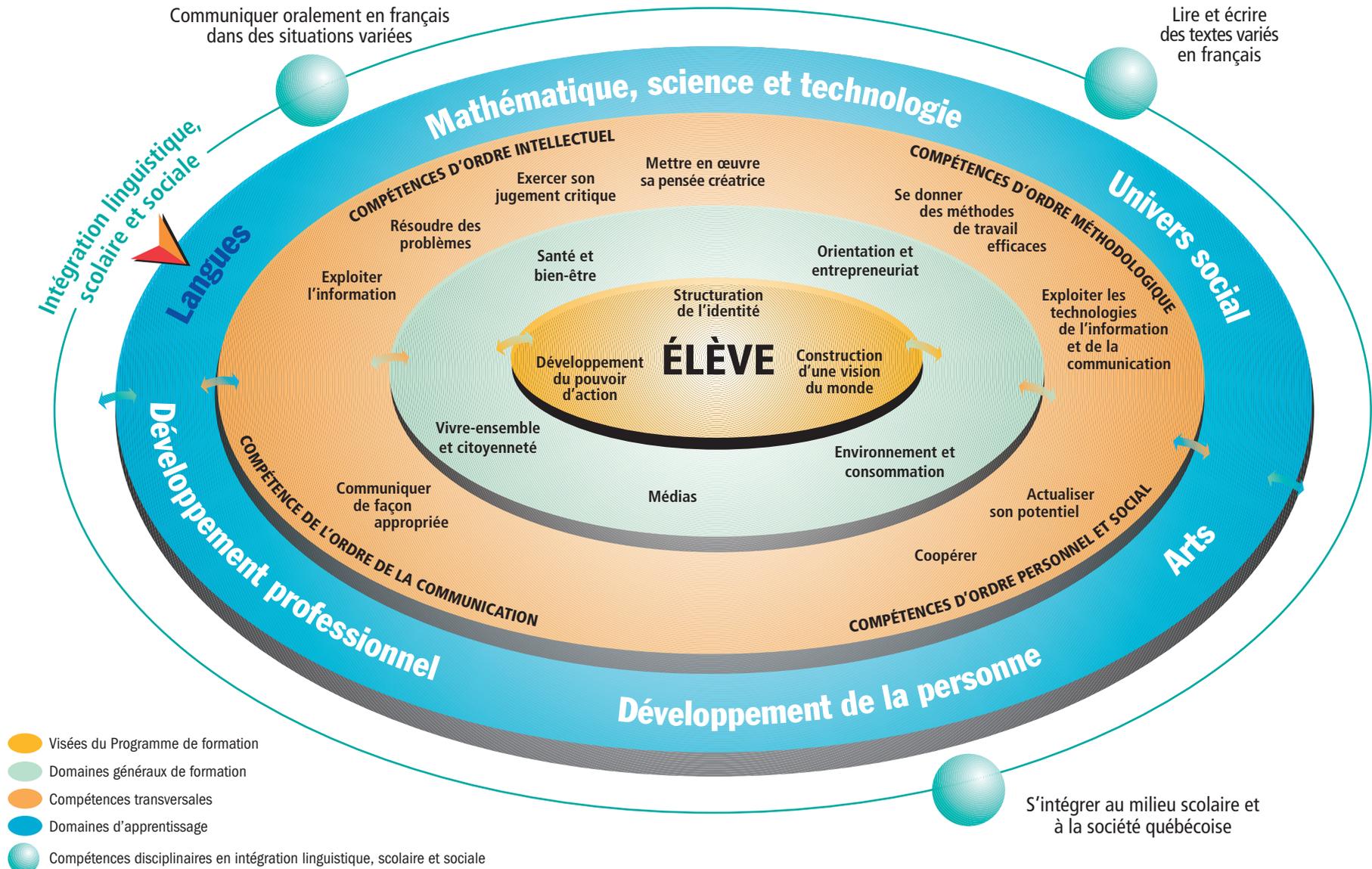
Table des matières

Présentation de la discipline	1
Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation ...	3
Relations avec les domaines généraux de formation	3
Relations avec les compétences transversales	4
Relations avec les autres disciplines	5
Contextes organisationnel et pédagogique	6
Services offerts	6
Défis de l'intégration	6
Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant	7
Climat de la classe	8
Rôle de l'élève	8
Ressources humaines, matérielles et technologiques	8
Approches pédagogiques	9
Différenciation pédagogique	9
Progression en spirale	10
Situations d'apprentissage et d'évaluation	11
Évaluation	11
Compétence 1 Communiquer oralement en français dans des situations variées	13
Sens de la compétence	13
Compétence 1 et ses composantes	14
Critères d'évaluation	14
Attentes de fin de programme	14
Contexte pour favoriser le développement de la compétence	15
Compétence 2 Lire et écrire des textes variés en français	16
Sens de la compétence	16
Compétence 2 et ses composantes	17
Critères d'évaluation	17
Attentes de fin de programme	17
Contexte pour favoriser le développement de la compétence	18

Intégration linguistique, scolaire et sociale

Compétence 3 S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise	19
Sens de la compétence	19
Compétence 3 et ses composantes	21
Critères d'évaluation	21
Attentes de fin de programme	21
Contexte pour favoriser le développement de la compétence	22
Contenu de formation	23
Repères culturels	25
Stratégies d'apprentissage	27
Stratégies métacognitives	27
Stratégies orientées sur la réalisation de la tâche	28
Notions relatives au français	29
Situation de communication	29
Grammaire du texte	30
Types de textes	30
Grammaire de la phrase	31
Orthographe et éléments de phonétique	33
Lexique	34
Notions relatives à l'univers social	35
Milieu scolaire	35
Réalités géographiques	35
Réalités historiques	36
Éducation à la citoyenneté	36
Bibliographie	37

Apport du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au Programme de formation



Présentation de la discipline

Pour que l'adolescent immigrant nouvellement arrivé et non francophone s'intègre¹ graduellement à la société d'accueil, il doit apprendre le français, langue commune de la vie publique, et s'appropriier le mode de fonctionnement de son milieu scolaire et de la société québécoise en général.

Afin de s'intégrer à la société d'accueil, l'adolescent immigrant nouvellement arrivé et non francophone doit apprendre le français et s'appropriier le mode de fonctionnement de son milieu scolaire et de la société québécoise en général.

Si, au moment de sa création en 1969, la classe d'accueil a été conçue comme un service centré sur la francisation des élèves non francophones, les acteurs du milieu ont progressivement saisi la nécessité d'élargir cette perspective. Ainsi, l'un des principes directeurs du programme *Français, classe d'accueil, classe de francisation* (1986) était de permettre à l'élève de s'ouvrir sur les matières enseignées dans les classes ordinaires. De plus, le volet *Initiation à la vie québécoise* était alors introduit pour sensibiliser l'élève à son nouveau milieu de vie. C'est dans la continuité de ce cheminement et de façon à l'élargir qu'au vu le jour, en 1998, la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle², intitulée *Une école d'avenir*. Celle-ci définit les orientations ministérielles qui visent, d'une part, à outiller l'élève pour la réussite scolaire et la participation à la vie collective et, d'autre part, à le sensibiliser au vivre-ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste.

1. L'intégration est définie comme « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance » (Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir*, 1998, p. 1).
2. La notion d'éducation interculturelle désigne « toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (*Ibid.*, p. 2).

Guidé par ces orientations, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire en précisant les apprentissages essentiels devant lui permettre :

- d'acquérir le plus rapidement possible une connaissance de la langue de la communication interpersonnelle et des formes spécifiques du discours scolaire;
- de comprendre la culture scolaire et sociale de son nouveau milieu et de développer des conduites et des attitudes appropriées pour s'y intégrer harmonieusement.

L'élève immigrant nouvellement arrivé n'a pas accès au système de références culturelles propres à la société québécoise. Il est donc essentiel de le soutenir dans son appropriation de la culture du milieu d'accueil, tout en prenant soin de développer ou d'entretenir chez lui une conscience de sa propre culture et d'engager un dialogue interculturel.

Le présent programme vise le développement de trois compétences :

- Communiquer oralement en français dans des situations variées;
- Lire et écrire des textes variés en français;
- S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise.

Fortement interreliées, ces compétences se développent d'abord dans le cadre de l'école, mais le champ de leur potentialité s'étend bien au delà des frontières scolaires. En effet, elles contribuent à établir la façon dont l'élève se définira comme individu et définira son rapport aux autres dans le cadre plus large de la société. Elles lui permettent également d'assurer son autonomie dans une société qu'il sera capable de comprendre et dans laquelle il pourra jouer un rôle actif.

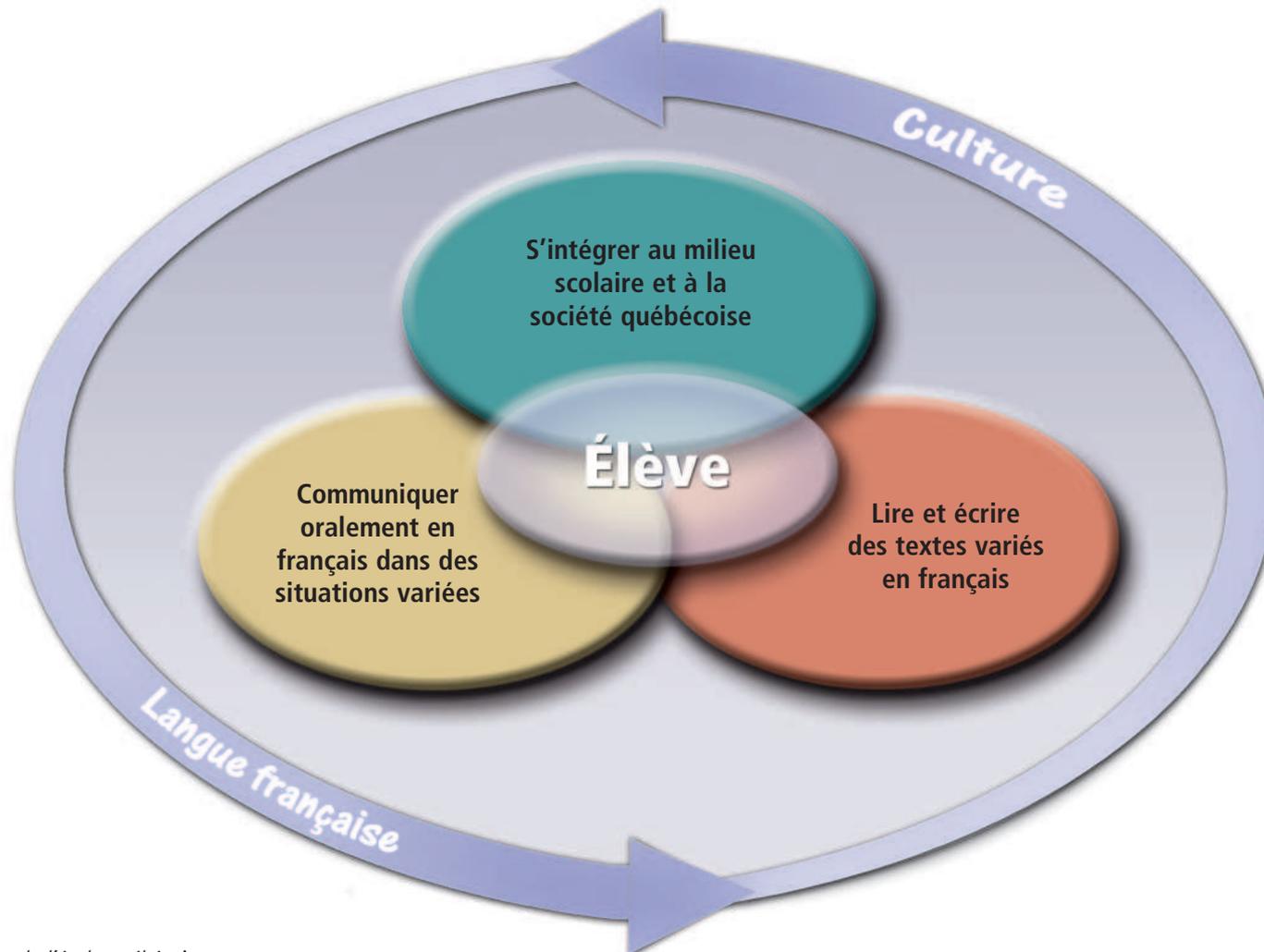
Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale prépare l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire.

Les trois compétences du programme se développent en interrelation.

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale des premier et deuxième cycles du secondaire est conçu dans le même esprit que le programme du primaire, puisque chacune des dimensions liées à l'intégration de l'élève y est présente.

Au secondaire, l'univers scolaire et social de l'élève s'élargit et les enjeux liés à sa formation sont plus immédiats que pour l'élève du primaire. En effet, il lui reste peu de temps pour se préparer à poursuivre des études

postsecondaires ou pour accéder au marché du travail. Aussi accorde-t-on dans ce programme une large place à la maîtrise des compétences à communiquer oralement, à lire et à écrire, car elles fournissent à l'élève des outils indispensables pour traiter l'information sous toutes ses formes. Elles lui permettront du même coup de s'adapter au milieu scolaire et à une société en constante transformation, marquée notamment par la culture de l'écrit.



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

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale fait partie du grand ensemble que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il 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 représente un des maillons de ce système dans lequel les éléments constitutifs (domaines d'apprentissage, domaines généraux de formation et compétences transversales) sont complémentaires et interdépendants.

Les domaines généraux de formation nomment les grands enjeux contemporains. Par leur manière spécifique d'aborder la réalité, les disciplines scolaires apportent un éclairage particulier sur ces enjeux, supportant ainsi le développement d'une vision du monde élargie.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les cinq domaines généraux de formation regroupent des problématiques du monde contemporain auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères de leur vie. Ils constituent une porte d'entrée par laquelle l'élève nouvellement arrivé s'engage dans la découverte de son pays d'accueil et de sa culture. Ils lui fournissent également des pistes de questionnement qui peuvent l'aider à objectiver le regard qu'il porte sur lui-même et sur la société québécoise.

Confronté à de nouvelles réalités, l'élève immigrant se pose de nombreuses questions rattachées aux domaines généraux de formation.

Santé et bien-être

Suis-je à l'aise dans mon nouveau milieu de vie? Est-ce que je me sens en sécurité dans cet environnement? Mes relations avec mes pairs et avec mes parents sont-elles harmonieuses?

Le nouveau contexte de vie crée parfois un déséquilibre chez l'élève. Face à un mode de vie différent du sien, il sera amené à prendre conscience de ses besoins fondamentaux et à réfléchir aux problèmes personnels qu'il peut éprouver en tant qu'adolescent et nouvel arrivant ainsi qu'aux conséquences de ses choix personnels.

Orientation et entrepreneuriat

Quels sont mes projets d'avenir? Quelles sont les perspectives d'emploi pour un immigrant? Quelles sont mes forces à cet égard?

Le désir d'un avenir meilleur est souvent à l'origine de la décision d'émigrer. Les parents peuvent fonder de grands espoirs pour l'avenir de leurs enfants et les ambitions professionnelles des uns et des autres peuvent parfois être irréalistes. L'adolescent immigrant doit donc cerner ses aspirations personnelles tout en prenant en compte la réalité du marché du travail au Québec ainsi que ses exigences.

Environnement et consommation

Pourquoi y a-t-il tant de magasins, de restaurants, de dépanneurs?
Pourquoi recycle-t-on ici?

Les questions relatives à la consommation et à l'environnement varieront évidemment selon le pays d'origine de l'élève et le milieu social dans lequel il vivait auparavant. Comme tout adolescent, l'élève immigrant sera tenté par différents biens matériels et il devra apprendre à porter un regard critique sur ses habitudes de consommation (anciennes ou nouvelles) afin d'adopter des comportements responsables à cet égard.

Médias

Pourquoi se permet-on de critiquer le gouvernement en place à la télévision et dans les journaux? Pourquoi y a-t-il des informations différentes dans les journaux, à la télévision et à la radio?

L'élève immigrant doit se créer de nouveaux repères pour appréhender les réalités sociales qu'il découvre. La fréquentation des médias lui sera très utile pour s'informer et pour mieux comprendre les valeurs de la société québécoise. Il devra toutefois être attentif au contenu des messages médiatiques afin de bien en dégager le sens. Il devra aussi apprendre à porter un regard critique tant sur la forme que sur le contenu de ces messages et prendre conscience de leurs effets possibles.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Est-ce que j'ai ma place ici? Qu'est-ce que je dois faire pour bien fonctionner dans cette société?

L'école constitue une microsociété dans laquelle des individus de divers milieux sociaux et culturels doivent cohabiter le plus harmonieusement possible. L'élève immigrant nouvellement arrivé doit y faire sa place et comprendre les règles de la vie scolaire, mais aussi celles de la société en général. En plus de développer une attitude de respect et de tolérance dans ses relations avec autrui, il apprendra à participer à la vie démocratique de la classe.

Relations avec les compétences transversales

De par leur nature même, les compétences transversales constituent, chacune à leur manière, d'importants outils pour permettre à l'élève d'intégrer son nouveau milieu scolaire. Il est important de souligner que les compétences transversales du nouvel arrivant n'ont pas nécessairement été développées de la même manière que celles de l'élève scolarisé au Québec. Il peut mettre en œuvre certaines d'entre elles plus aisément que d'autres. Par exemple, il peut avoir acquis des méthodes de travail efficaces, mais n'avoir jamais été amené à exercer son jugement critique. Certains élèves connaissent peu les technologies de l'information et de la communication, alors que d'autres sont de véritables experts. Le développement des compétences transversales aura donc une grande portée pour l'élève du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, car il favorisera sa réussite dans ce programme et tout au long de son cheminement scolaire.

L'apprentissage de la langue est particulièrement propice au développement des compétences transversales, puisque la langue constitue l'instrument par lequel l'élève construit ses connaissances. Les compétences disciplinaires *Communiquer oralement en français dans des situations variées* et *Lire et écrire des textes variés en français* offrent donc à l'enseignant de nombreuses occasions d'amener l'élève à développer non seulement la compétence transversale de l'ordre de la communication mais aussi celles d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social. Une présentation orale est un exemple de situation où plusieurs compétences transversales sont mises à contribution. L'élève est ainsi appelé à utiliser Internet pour chercher de l'information (*Exploiter les technologies de l'information et de la commu-*

nication), à sélectionner les informations pertinentes (*Exploiter l'information, Exercer son jugement critique*), à énoncer son point de vue et à le confronter avec celui des autres (*Actualiser son potentiel*). Dans le cas où des élèves sont invités à faire une recommandation au conseil d'élèves de l'école au nom de leur classe, la compétence disciplinaire *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise* est sollicitée tout comme les compétences transversales *Résoudre des problèmes, Exercer son jugement critique* et *Coopérer*.

Les compétences transversales ne se construisent pas dans l'abstrait; elles prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires.

Relations avec les autres disciplines

Le présent programme constitue un préalable à la fréquentation des autres disciplines du cursus scolaire. L'élève y amorce le développement de ses compétences dans la perspective de poursuivre sa scolarité. Aussi y propose-t-on un contenu pluridisciplinaire qui lui permet de réaliser des apprentissages en français ainsi qu'en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Peu importe le modèle de service retenu par le milieu scolaire, l'élève fera également des apprentissages dans d'autres disciplines (ex. mathématique, arts, éducation physique et à la santé).

Ainsi, l'enseignant d'intégration linguistique, scolaire et sociale peut puiser dans divers programmes pour enrichir les situations d'apprentissage qu'il propose à ses élèves. Pour leur part, les enseignants des autres disciplines ont intérêt à connaître le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale s'ils veulent comprendre le cheminement des jeunes immigrants et conjuguer leurs efforts à ceux de leurs collègues pour favoriser la réussite de ces élèves.

La réalité se laisse rarement cerner selon des logiques disciplinaires tranchées. C'est en reliant les divers champs de connaissance qu'on peut en saisir les multiples facettes.

Contextes organisationnel et pédagogique

L'école qui accueille un nouvel immigrant non francophone doit mettre en place des services particuliers qui répondent aux besoins et aux caractéristiques de cet élève. La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle reconnaît l'efficacité qu'a eue et qu'a encore la classe d'accueil. Elle encourage toutefois les milieux scolaires à innover et à diversifier leurs approches. À cette fin, les règles de financement du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ont été modifiées, dès 1997, de façon à permettre aux commissions scolaires et aux écoles de mettre en place les modèles de services qui conviennent le mieux à leur situation.

Services offerts

Compte tenu des besoins variés des élèves immigrants, les modèles de services envisageables par les commissions scolaires sont nombreux : classes d'accueil fermées; intégration partielle à la classe ordinaire; intégration complète accompagnée d'une aide particulière pour l'apprentissage du français. À cela peuvent s'ajouter diverses mesures de soutien, de durée variable, inscrites ou non dans l'horaire régulier : aide aux devoirs et aux leçons ou mise sur pied de tout autre projet novateur qui facilite l'intégration à la classe ordinaire, par exemple. Pour les élèves de 16 à 18 ans, la commis-

Compte tenu des besoins variés des élèves immigrants, les modèles de services envisageables par les commissions scolaires sont nombreux.

sion scolaire peut en outre prévoir des mesures qui favorisent l'insertion en milieu de travail. La seule obligation est d'offrir des services adéquats aux élèves. Ainsi, dans une même école, les services peuvent différer d'une classe à l'autre, voire d'un élève à l'autre. Il est donc possible de développer les trois compétences du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale à l'intérieur de modèles variés.

La durée du soutien diffère également selon les caractéristiques des élèves : leurs acquis scolaires, leur âge, leur maturité, leur 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 ce service³. Ainsi, un élève normalement scolarisé dans son pays d'origine et partiellement francisé peut n'avoir besoin que de quelques mois de soutien à l'apprentissage du français alors qu'un service échelonné sur plus de deux ans peut être nécessaire pour un élève présentant un retard scolaire important.

Défis de l'intégration

Quel que soit le service offert, le but est de permettre à l'élève d'acquérir rapidement les bases nécessaires à son intégration. Des défis de différents ordres – psychoaffectif, linguistique, socioscolaire et socioculturel – attendent l'élève tout au long de ce processus.

L'adolescence est une période importante dans la structuration de l'identité. Elle l'est d'autant plus pour l'élève immigrant, qui doit trouver un équilibre entre les visions parfois contradictoires de sa culture d'origine et de celle de son pays d'accueil. Il peut se sentir dépossédé à la fois de sa culture et de sa langue et, par le fait même, des moyens dont il disposait pour appréhender la réalité et pour s'exprimer dans différents contextes. Certains élèves peuvent aussi éprouver des problèmes qui résultent de traumatismes affectifs vécus antérieurement, par exemple la dispersion des membres de la famille à la suite d'un conflit politique dans leur pays. Il importe alors de leur fournir une aide appropriée.

Des défis de différents ordres – psychoaffectif, linguistique, socioscolaire et socioculturel – attendent l'élève tout au long du processus d'intégration.

3. Les règles actuelles ayant trait au financement du service ne prescrivent aucune durée, alors que les règles antérieures prévoyaient un séjour en classe d'accueil de dix mois.

Parmi les facteurs qui influent sur l'aisance de l'élève immigrant à apprendre le français, signalons notamment le degré d'éloignement des langues. Si l'alphabet, la prononciation et la grammaire dans la langue d'origine de l'élève sont très éloignés de ceux du français, il est possible que les apprentissages langagiers soient plus exigeants pour cet élève que pour celui dont la langue d'origine est apparentée au français.

Un autre facteur ayant des incidences sur l'apprentissage du français est le retard scolaire important que peuvent accuser certains élèves. Ces élèves, qu'on dit être en situation de grand retard scolaire⁴, doivent non seulement apprendre une nouvelle langue, mais il leur faut en outre combler leur retard. Il importe de les identifier le plus rapidement possible afin d'adapter les interventions à leurs besoins particuliers⁵.

Par ailleurs, les valeurs de la communauté d'accueil peuvent parfois être une source d'étonnement et même d'embarras pour l'élève nouvellement arrivé, par exemple lorsqu'elles touchent le code de politesse ou encore la conception du rôle d'autorité des adultes et des enseignants. Dans un même ordre d'idées, la démarche pédagogique que privilégie l'école québécoise et qui est centrée sur l'initiative et l'autonomie peut entraîner des difficultés pour un élève habitué à écouter, à répéter et à mémoriser.

Les enseignants et les autres membres du personnel scolaire aident quotidiennement l'élève immigrant à relever ces défis. Ils doivent aussi chercher, dans la mesure du possible, la collaboration des parents, qui jouent un rôle important dans l'accompagnement de leur enfant vers la réussite scolaire.

4. 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. 12).
5. Les enseignants qui accueillent ces élèves auront intérêt à consulter le *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* (2003), produit par la Direction des services aux communautés culturelles. Ce plan comporte un cadre de référence, un guide d'interventions pédagogiques et un outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture. Ces documents permettent de mieux circonscrire la problématique entourant la scolarisation de ces élèves et offrent des ressources pour intervenir.

Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant⁶

Bien que l'enseignant du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français soit en première ligne et que son rôle auprès de l'élève récemment arrivé soit primordial, il n'a pas la responsabilité exclusive de l'intégration de cet élève. Il s'agit en effet d'un processus à la fois long et complexe qui requiert la contribution de tous ceux qui sont directement ou indirectement liés à l'élève. La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle précise à cet effet que « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement⁷ ».

L'enseignant du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français demeure néanmoins le premier interlocuteur francophone de l'élève et son premier vrai contact avec la culture québécoise. Il sert à la fois de modèle linguistique et culturel et d'expert pouvant expliquer le pourquoi des choses. Il guide aussi l'élève en proposant des tâches appropriées et des défis raisonnables pour le faire progresser. Enfin, il joue le rôle de « passeur culturel⁸ », qui permet à l'élève de comprendre les valeurs socioculturelles québécoises et de découvrir la culture francophone.

Au terme de son passage au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève poursuit son intégration linguistique, scolaire et sociale en classe ordinaire où les enseignants doivent adapter leurs interventions à sa réalité.

L'intégration de l'élève requiert à la fois la contribution des enseignants et celle des autres membres du personnel scolaire.

6. Voir aussi la section du chapitre 1 du Programme de formation intitulée *Des pratiques renouvelées*.
7. Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir*, 1998, p. 21.
8. L'expression est tirée de *L'enseignant, un passeur culturel*, de Jean-Michel Zakhartchouk, Paris, ESF, 1999, 126 p.

Climat de la classe

La classe doit rapidement devenir pour l'élève immigrant un milieu familier et sécurisant où il se sent à l'aise pour s'exprimer, agir et prendre des risques. Aussi l'enseignant aura-t-il le souci d'y instaurer un climat d'ouverture et de confiance qui favorise l'apprentissage et facilite l'adaptation de l'élève à son nouveau contexte scolaire.

L'enseignant veille à valoriser la culture de l'élève immigrant, faisant ainsi de la classe un lieu de prise de conscience et de respect de la diversité culturelle.

L'enseignant veillera aussi à valoriser la culture de l'élève immigrant, faisant ainsi de la classe un lieu de prise de conscience et de respect de la diversité culturelle, où chacun pourra s'ouvrir à la culture des autres tout en conservant un sentiment positif à l'égard de la sienne. Un premier dialogue interculturel pourra ainsi prendre place dans le quotidien de l'élève, ce qui l'aidera à établir des relations culturellement harmonieuses avec la société d'accueil.

Rôle de l'élève

Comme le français au Québec sert à la fois de langue d'usage et de langue d'apprentissage, l'élève doit pouvoir l'utiliser rapidement, aussi bien pour s'exprimer dans le contexte scolaire que pour fonctionner dans sa vie de tous les jours. Il importe qu'il saisisse toutes les occasions possibles pour communiquer en français.

S'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne suppose qu'il faille prendre des risques. Il est donc important que l'élève apprenne à manifester une attitude d'ouverture et de tolérance envers ses pairs afin que chacun se sente suffisamment en confiance pour prendre la parole, de façon spontanée ou préparée. Cette attitude doit se manifester aussi à l'égard de la culture. Tout en étant conscient de sa culture d'origine, l'élève s'ouvre graduellement à celle du Québec et à celle des autres élèves de sa classe.

Les pratiques pédagogiques qui visent l'autonomie de l'élève ne lui sont pas nécessairement familières. Il peut avoir des difficultés à choisir lui-même les ressources à exploiter ou les moyens pour réaliser une tâche. En apprenant à utiliser diverses stratégies d'apprentissage, l'élève développe son autonomie et peut ainsi devenir un apprenant plus actif.

Ressources humaines, matérielles et technologiques

À son arrivée au Québec, l'élève immigrant a généralement peu accès, en dehors du cadre scolaire, à des ressources pour développer ses compétences en français. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour susciter la curiosité de l'élève à cet égard. Par exemple, il peut afficher du matériel varié sur les murs de la classe, exposer l'élève à des documents authentiques à sa portée, l'informer sur les ressources aisément accessibles (ex. bibliothèque municipale), inviter des intervenants du milieu communautaire ou lui faire visiter des lieux culturels. Si Internet est accessible dans l'école, il l'intégrera dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant. Il en profitera pour aider les élèves à développer leur jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et pour leur apprendre à respecter les règles d'éthique relatives à son utilisation et à la propriété intellectuelle.

En classe, l'élève est incité à consulter régulièrement des ressources documentaires en français telles que dictionnaires, tableaux de conjugaison, manuels, journaux, magazines, romans ou atlas. Selon les moyens mis à sa disposition, il peut recourir à des ressources technologiques pour rechercher des informations, approfondir ses connaissances sur la langue et la culture (ex. ordinateur, télévision, radio), échanger avec des locuteurs francophones ou présenter ses productions (ex. ordinateur, caméra vidéo). L'élève peut aussi être invité à consulter des personnes-ressources du milieu scolaire (ex. éducateur spécialisé, travailleur social, conseiller d'orientation) ou de la communauté (ex. voisin, membre d'un organisme pour jeunes) qui l'aideront à mieux comprendre sa nouvelle réalité.

Approches pédagogiques

Pour l'élève allophone, le français sera désormais la langue de scolarisation, c'est-à-dire celle apprise et pratiquée à l'école, qui permet l'apprentissage des autres disciplines et des méthodes de travail. Sur le plan langagier, le défi est grand, puisque l'élève doit s'approprier à la fois la langue de la communication interpersonnelle et celle, largement axée sur l'écrit, qui sert de véhicule aux contenus disciplinaires. La scolarisation en contexte d'immigration exige donc de l'enseignant qu'il ait recours à des approches mixtes

La scolarisation en contexte d'immigration exige le recours à des approches mixtes d'enseignement de la langue faisant appel tant à la didactique du français, langue seconde, qu'à la didactique du français, langue d'enseignement.

d'enseignement de la langue en faisant appel tant à la didactique du français, langue seconde, qu'à la didactique du français, langue d'enseignement.

Ainsi, les pratiques à visée communicative propres à l'enseignement du français, langue seconde, permettront à l'élève d'amorcer le développement de ses compétences langagières en l'incitant à s'engager rapidement dans une communication fonctionnelle, tant sur le plan personnel que scolaire. L'élève sera alors en mesure de répondre au besoin immédiat de créer des liens et de comprendre ce qu'on attend de lui dans le cadre particulier de l'école. Des situations de communication variées favoriseront le développement progressif de son répertoire lexical et de

sa compétence à communiquer. À cette étape, il est important de tolérer l'erreur et l'ambiguïté, de façon à ne pas inhiber l'expression langagière de l'élève et de l'encourager à prendre des risques et à essayer de se faire comprendre, même si l'usage des conventions du code linguistique et socio-linguistique est encore mal assuré.

De façon concomitante, l'enseignant initiera l'élève aux différentes formes du discours scolaire telles que les consignes et la langue des disciplines. Il l'amènera progressivement à poursuivre ses apprentissages selon l'approche propre au français, langue d'enseignement, approche qui met davantage l'accent sur la langue comme objet d'étude. Pour assurer le passage à la classe ordinaire, l'enseignant veillera à prendre connaissance du contenu de formation du programme de français, langue d'enseignement. De plus, il intégrera à ses visées pédagogiques la maîtrise des stratégies d'apprentissage⁹ qui aideront l'élève à devenir efficace et autonome dans le plus grand nombre de situations possible.

Il va sans dire que l'oral n'est pas isolé de l'écrit et que ces deux modalités sont exploitées dans une interrelation constante qui permet d'ancrer les apprentissages langagiers et d'aborder l'apprentissage de la langue formelle. À titre d'exemple, des tâches prenant appui sur l'oral et mettant notamment en relation la phonétique et l'orthographe, l'intonation et la ponctuation ou encore la syntaxe de l'oral et la syntaxe de l'écrit peuvent faciliter l'accès à l'écrit. Inversement, amener l'élève à faire des observations sur le fonctionnement de la langue lors de tâches de lecture et d'écriture favorise l'acquisition d'outils linguistiques indispensables au développement de la compétence à communiquer oralement.

Différenciation pédagogique

Caractérisés par une grande hétérogénéité tant en ce qui a trait à leur scolarisation antérieure qu'à leur langue d'origine, les élèves qui bénéficient des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français doivent avoir la possibilité de progresser à leur rythme. Aussi est-il important de leur proposer une variété de situations d'apprentissage qui présentent des défis communs, tout en laissant place à différents modes de réalisation.

L'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques. Il peut, à cette fin, varier l'aménagement de la classe en créant des îlots qui facilitent les apprentissages guidés ou les apprentissages en autonomie progressive. Il peut alterner les types de supports à l'enseignement (ex. visuels, sonores), ce qui permet d'aborder les contenus de formation selon des angles différents. Il peut également diversifier les paramètres de la situation d'apprentissage et d'évaluation que sont la complexité de la tâche, le temps imparti, les modalités d'évaluation ou le mode de réalisation des tâches (individuellement, en équipe ou en coopération). En pratiquant la différenciation, l'enseignant rejoint l'élève dans ses façons d'apprendre et soutient sa motivation à apprendre.

En pratiquant la différenciation, l'enseignant rejoint l'élève dans ses façons d'apprendre et soutient sa motivation à apprendre.

9. Pour la description des stratégies d'apprentissage, voir le contenu de formation du présent programme.

Progression en spirale

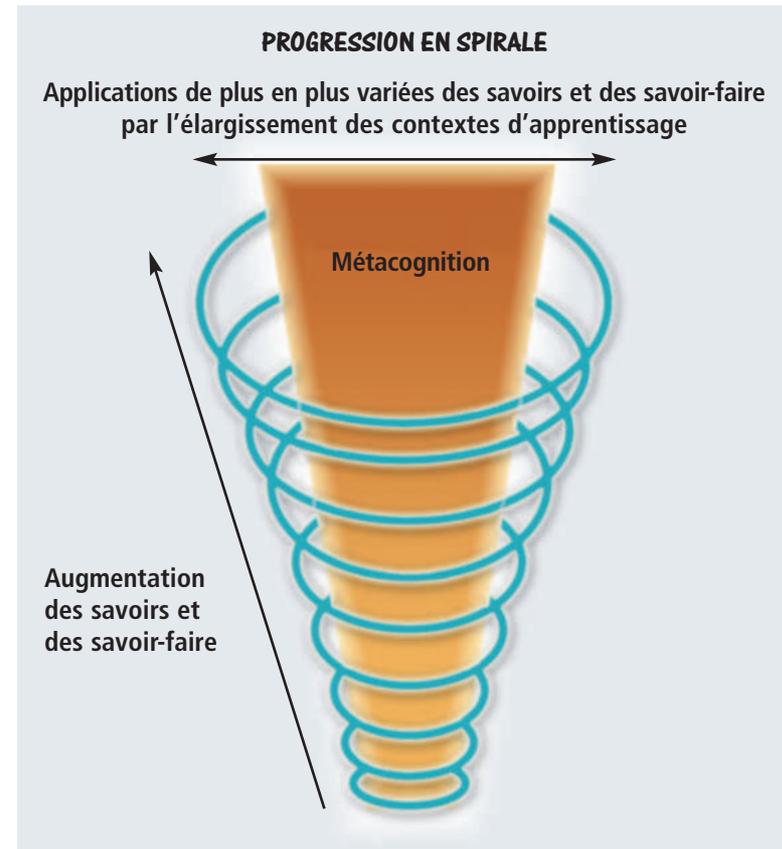
Développer des compétences implique la construction et la mobilisation de savoirs et de savoir-faire selon un processus à la fois graduel et cyclique.

Ce processus peut être représenté par une spirale qui s'étend, d'une part, sur un axe vertical (augmentation des savoirs et des savoir-faire) et, d'autre part, sur un axe horizontal (applications de plus en plus variées des savoirs et des savoir-faire par l'élargissement des contextes d'apprentissage), cette progression étant par ailleurs soutenue par une capacité réflexive qui progresse en parallèle.

Développer des compétences implique la construction et la mobilisation de savoirs et de savoir-faire selon un processus à la fois graduel et cyclique.

L'enseignant planifie la progression des apprentissages en fonction de ces axes. Il introduit une notion dans un contexte, sans présenter à l'élève toutes les applications possibles, puisque cette même notion sera vue à plusieurs reprises dans d'autres situations d'apprentissage. Par exemple, il est probable que l'élève, dans ses échanges, ait rapidement besoin d'utiliser certains verbes au subjonctif, comme dans un énoncé tel que « il faut que je prenne l'autobus ». Il n'est cependant pas utile pour lui, à ce moment, de connaître les conjugaisons des verbes au subjonctif dans leur ensemble ni toutes les nuances que permet son utilisation dans le discours. Au fil de ses expériences langagières, l'élève arrivera éventuellement à comprendre et à construire de façon globale le système de la langue. C'est donc par des situations d'apprentissage de plus en plus variées en ce qui a trait au type de tâche et à leur degré de complexité que l'élève deviendra peu à peu plus compétent sur le plan langagier et dans les autres disciplines.

Sur le plan cognitif, comme les élèves ne sont pas tous prêts au même moment à intégrer une notion, l'exposition multiple sur laquelle repose la progression en spirale peut permettre à chacun de revoir cette notion, de mieux la comprendre, si besoin est, et de l'appliquer dans d'autres contextes.



Situations d'apprentissage et d'évaluation

Pour développer des compétences, l'élève est placé dans des situations qui comprennent des problèmes à résoudre ou des buts à atteindre, ce qui exige qu'il soit capable de « construire » une réponse de façon individuelle ou avec l'aide de ses pairs. Inspirées de grandes problématiques du monde contemporain associées aux domaines généraux de formation, ces situations doivent être significatives pour l'élève et trouver un écho dans ses expériences quotidiennes.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être significatives pour l'élève et trouver un écho dans ses expériences quotidiennes.

Les compétences langagières de l'élève étant limitées en début de programme, l'enseignant lui propose d'abord des situations simples, mais qui ne visent pas exclusivement l'acquisition de connaissances. En effet, il importe que l'élève baigne dès le départ dans un contexte d'apprentissage qui favorise le développement de compétences disciplinaires et transversales. Peu à peu, l'enseignant lui présente des situations de plus en plus complexes qui font appel aux trois compétences du programme, à certaines compétences transversales et à des compétences d'autres disciplines. En intégrant des compétences et des éléments de contenu d'autres disciplines dans les situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant initie l'élève aux apprentissages de la classe ordinaire.

La mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins des élèves exige, de la part de l'enseignant, une planification à la fois rigoureuse et souple : rigoureuse, pour bien cerner l'intention éducative et l'intention pédagogique; et souple, pour permettre des ajustements en cours de route, en fonction de la compréhension des élèves, des ressources qu'ils doivent mobiliser pour réaliser les tâches, etc.

Accompagnant l'élève dans la réalisation des tâches qui lui sont demandées, l'enseignant agit aussi comme un médiateur qui l'amène graduellement à prendre conscience du processus à travers lequel il réalise ses apprentissages et à exercer une autorégulation. Pour cela, il faut que l'élève puisse prendre une distance par rapport à ce qu'il fait et apprend et qu'il soit en mesure d'analyser sa démarche.

Évaluation

Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation sert avant tout à soutenir la démarche de l'élève. Les rétroactions données par l'enseignant portent tant sur l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte de réalisation que sur les stratégies employées pour apprendre la langue. Elles doivent l'amener à s'interroger sur le fonctionnement de la langue et à poser un regard réflexif sur la qualité de sa démarche d'apprentissage. Elles doivent aussi l'aider à prendre conscience des progrès accomplis. Des grilles d'autoévaluation peuvent s'avérer de bons outils pour guider l'élève dans le développement de sa conscience métacognitive.

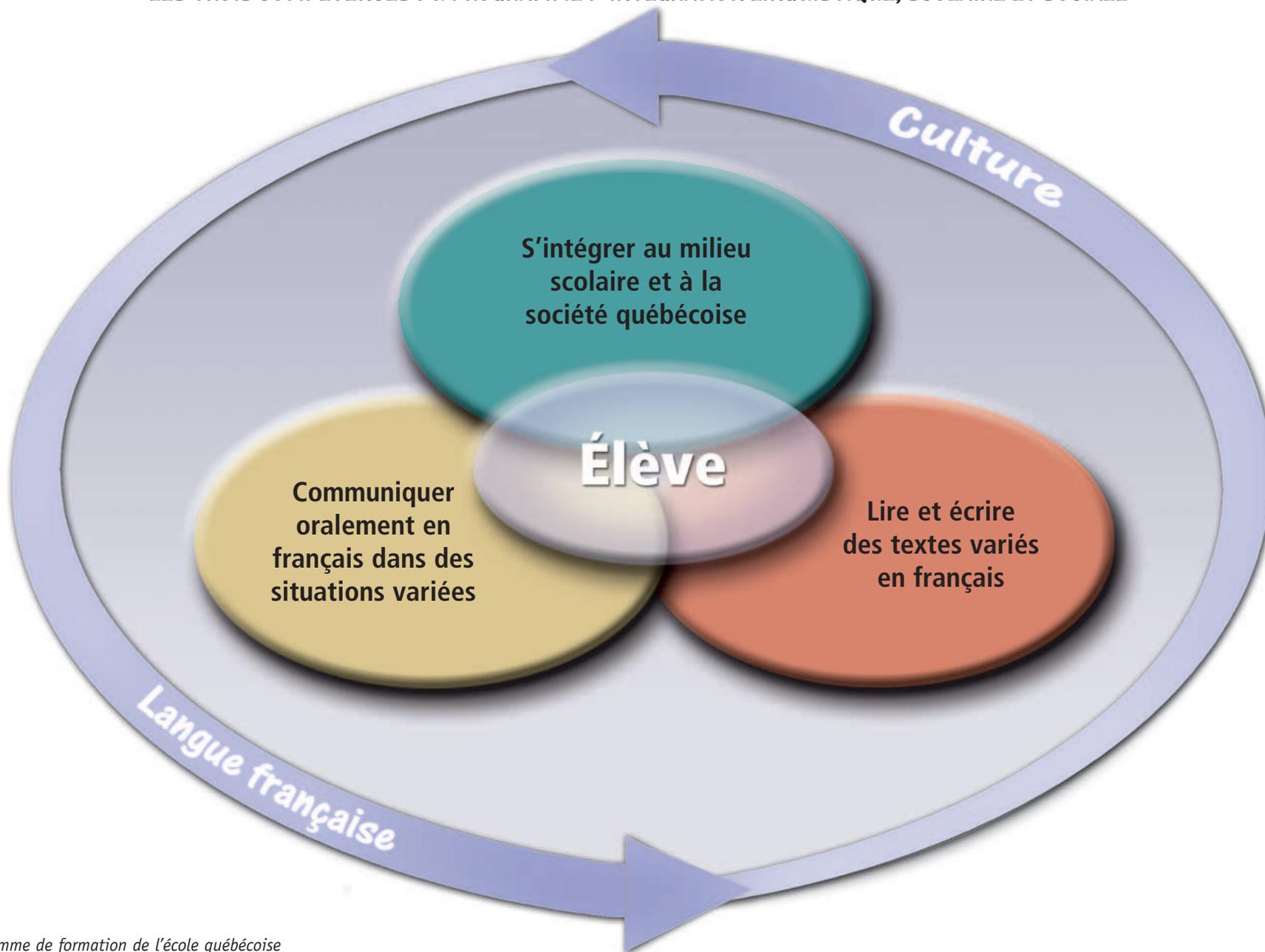
Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation sert avant tout à soutenir la démarche de l'élève.

L'enseignant s'efforce de varier les modalités d'évaluation afin d'observer diverses manifestations des compétences de l'élève. Par ailleurs, il traite l'erreur comme un indice permettant de comprendre le développement des compétences langagières et de mieux déterminer le type d'intervention requis.

Le jugement professionnel de l'enseignant est donc régulièrement sollicité pendant toute la durée du programme et d'une façon particulière en fin de parcours. S'appuyant sur les attentes de fin de programme, mais aussi sur d'autres facteurs prédictifs de réussite scolaire tels que le rythme d'apprentissage et les méthodes de travail, il doit alors porter un jugement global sur la capacité de l'élève à faire les apprentissages en classe ordinaire.

Le jugement professionnel de l'enseignant est régulièrement sollicité pendant toute la durée du programme et d'une façon particulière en fin de parcours.

LES TROIS COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE



COMPÉTENCE 1 Communiquer oralement en français dans des situations variées

Sens de la compétence

Dès son arrivée au service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, l'élève se trouve plongé dans des situations où il doit acquérir une connaissance suffisante de la langue pour entrer en contact avec le monde qui l'entoure, exprimer ses besoins, ses sentiments et ses opinions, partager ses expériences et comprendre les consignes.

Le contexte scolaire abonde en situations de communication authentiques et signifiantes qui font appel au besoin de communiquer oralement et d'interagir. C'est dans l'interaction que l'élève pourra développer des habiletés à écouter, à comprendre, à interpréter des messages oraux et à y réagir

de façon verbale ou non verbale. Il apprendra ainsi à manipuler la langue comme outil d'échanges interpersonnels et comme véhicule du discours scolaire (langage des consignes et des contenus disciplinaires).

Il est nécessaire, au départ, de guider l'élève dans son entraînement à la compréhension de l'oral, ce qui l'aidera par la suite à structurer ses propres messages. Ainsi, l'enseignant peut entreprendre avec les élèves un travail portant sur l'identification des formes sonores et de leur sens (ex. reconnaissance des sons, de la prosodie, des mots en français), sur la perception du déroulement de la communication (ex. Qui parle à qui? Dans quelle intention? Dans quel contexte?)

ou sur l'identification des formes de discours oraux (ex. conversation, chanson, consigne) et de leurs caractéristiques.

Initialement, le répertoire lexical de l'élève en français est limité, voire inexistant. L'élève possède néanmoins, dans sa langue maternelle, des compétences langagières et des connaissances conceptuelles qui peuvent servir de support à la compréhension et à la production de messages en français. L'enseignant veillera donc à lui présenter graduellement, à l'intérieur de

situations de communication, de nouveaux mots de vocabulaire de même que des structures grammaticales qui lui permettront d'enrichir ses échanges ultérieurs.

À mesure qu'il s'approprie le code linguistique, l'élève apprend à reconnaître les conventions sociolinguistiques qui régissent la communication orale, notamment la façon d'amorcer un échange, de le maintenir, de le clore et de respecter l'alternance des tours de parole. Certaines de ces conventions peuvent lui être familières parce que présentes dans sa culture d'origine, alors que d'autres sont propres à la culture nord-américaine. L'élève apprend également à diversifier son emploi de la langue selon le destinataire, l'intention et la situation de communication. Ainsi initié à l'utilisation des codes sociaux de la communication et des registres de langue, il pourra adapter son comportement langagier à l'environnement social et culturel.

Il importe également de rendre l'élève conscient des moyens qu'il utilise pour apprendre la langue, de l'amener à s'interroger sur la qualité de ses échanges avec différents interlocuteurs et de le soutenir dans l'appropriation de sa démarche et de stratégies qu'il pourra ensuite mobiliser pour s'adapter à diverses situations de communication. En développant ainsi sa capacité de réflexion sur la langue et sur ses processus d'apprentissage, l'élève sera davantage en mesure de transposer dans d'autres contextes ce qu'il aura acquis.

C'est dans l'interaction que l'élève pourra développer des habiletés à écouter, à comprendre, à interpréter des messages oraux et à y réagir de façon verbale ou non verbale.

Compétence 1 et ses composantes

Utiliser le français dans des situations variées de la vie courante et scolaire

Exprimer ses besoins, ses sentiments, ses opinions et faire part de ses expériences quotidiennes • Interagir avec ses pairs et le personnel de l'école • Comprendre les consignes et y réagir • Comprendre et réaliser des productions orales

Se donner une démarche adaptée à la situation

Préciser son intention de communication • Mobiliser des connaissances et des ressources appropriées • Réguler ses stratégies d'apprentissage • Faire un retour réflexif sur son interaction, sur sa participation et sur le fonctionnement de la langue

Communiquer oralement en français dans des situations variées

Respecter les conventions de la communication orale

Reconnaître les codes sociaux de la communication orale • S'initier à l'utilisation de registres de langue appropriés

Critères d'évaluation

Étant donné les particularités du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, les critères énoncés ci-dessous ne sont pas prescrits. Ils servent de repères pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration à la classe ordinaire.

- Utilisation du français dans le contexte scolaire
- Démonstration d'une compréhension globale des situations de communication
- Recours à des stratégies qui favorisent l'apprentissage de la langue
- Conformité du message à l'intention de communication
- Application des conventions linguistiques et sociolinguistiques

Programme de formation de l'école québécoise

Attentes de fin de programme

À la fin de son parcours en intégration linguistique, scolaire et sociale, l'élève comprend et produit une variété de messages oraux. Il interagit en français tantôt de façon spontanée, tantôt de façon planifiée dans des situations propres à la vie scolaire. Il utilise le français pour échanger avec l'enseignant, le personnel de l'école et d'autres élèves. Il peut réinvestir sa compétence dans des situations de la vie courante. Il sait utiliser des stratégies pour faciliter et réguler ses apprentissages. Il se donne une intention de communication et ajuste son message au cours de ses échanges ou d'une présentation orale afin de la respecter. Il tient compte de la situation de communication pour choisir le registre de langue et mettre en application les codes sociaux appropriés. Même si l'élève fait encore des erreurs (ex. de phonétique ou d'accord), son vocabulaire et sa connaissance de la grammaire du texte et de la phrase sont suffisants pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages en classe ordinaire dans les différentes disciplines.

Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

Les attentes de fin de programme de cette compétence constituent un des facteurs à prendre en compte au moment de décider d'intégrer un élève à la classe ordinaire. Outre le degré de développement des compétences disciplinaires, plusieurs facteurs doivent être considérés au moment de prendre la décision : le degré de développement des compétences transversales, le rythme d'apprentissage, l'adaptation socioscolaire ou toute autre information jugée pertinente pour favoriser l'intégration à la classe ordinaire.

Contexte pour favoriser le développement de la compétence *Communiquer oralement en français dans des situations variées*

En début de programme, les situations d'apprentissage sont simples et les tâches liées au développement de la compétence à communiquer oralement abordent des sujets familiers à l'élève. Elles mettent l'accent sur l'apprentissage des aspects formels du langage (phonétique et grammaire) et sur l'acquisition du vocabulaire nécessaire à ses besoins de communication à l'oral. En cours de programme, les sujets traités sont de plus en plus diversifiés et tendent à devenir moins familiers à l'élève. Ils sont abordés de façon plus large, plus approfondie, ou selon des angles d'observation différents. L'élève doit ainsi mobiliser davantage de ressources pour réaliser les tâches proposées.

Des tâches d'écoute entraînent initialement l'élève à segmenter la chaîne parlée et à reconnaître les formes du message (construit avec des structures simples et un vocabulaire connu) pour en dégager le sens. Graduellement, sa compréhension de l'oral lui permet de dégager les éléments de sens du message (construit avec des structures simples et complexes et un vocabulaire varié) à l'aide du contexte.

Alors que la langue est d'abord produite principalement à partir de modèles, elle devient peu à peu plus spontanée. Par ailleurs, le degré de complexité des situations d'apprentissage est également haussé par la mise en relation de plusieurs notions et par la nécessité de développer une langue orale de plus en plus précise et structurée, en adéquation avec le contexte situationnel.

Des moments d'enseignement de stratégies par modelage sont prévus dès le début de l'apprentissage. Cela aide l'élève à prendre conscience de son rôle actif dans l'apprentissage et l'initie au langage de la métacognition tout en lui donnant des moyens concrets pour surmonter les difficultés rencontrées lors d'échanges langagiers. Progressivement, les tâches doivent lui permettre d'effectuer des transferts, c'est-à-dire de mettre en application des stratégies acquises antérieurement pour réaliser de nouvelles tâches.

Sens de la compétence

La langue sert à communiquer mais également à apprendre. Pour poursuivre sa scolarisation en classe ordinaire, l'élève immigrant non francophone doit s'initier graduellement à la lecture et à l'écriture de textes associés aux autres disciplines scolaires tout en continuant son apprentissage de la langue orale.

Pour lire des textes en français, l'élève doit s'appuyer tant sur des habiletés d'identification et de reconnaissance de mots que sur des stratégies de compréhension de textes. Ainsi, il devra être capable de reconnaître globalement les mots et d'en anticiper le sens à partir du contexte, mais aussi de les décoder en s'appropriant les correspondances grapho-phonologiques de la langue française, en particulier lorsque le système d'écriture de sa langue maternelle ne repose pas sur l'alphabet latin. S'il s'est déjà familiarisé avec la lecture dans sa langue d'origine, il pourra sans doute transférer des stratégies acquises antérieurement. Il lui faudra néanmoins en acquérir de nouvelles, notamment pour surmonter des lacunes lexicales et syntaxiques. Un

La compréhension et la production d'un texte reposent sur la mobilisation de connaissances syntaxiques, lexicales et morphologiques ainsi que sur l'expérience de l'écrit que l'élève a déjà et sur ses connaissances relatives au sujet traité.

enseignement systématique de certaines stratégies de lecture le rendra plus conscient de la démarche qu'il met en œuvre pour développer sa compétence. Ajoutons que si la compréhension d'un texte repose sur la mobilisation de connaissances syntaxiques, lexicales et morphologiques, elle s'appuie également sur l'expérience de l'écrit que l'élève a déjà, sur ses connaissances relatives au sujet traité et sur l'accès aux référents culturels du texte.

L'élève doit développer la capacité de comprendre les informations contenues dans des textes d'usage scolaire ou autre et il doit pouvoir y réagir. L'enseignant le met donc en contact avec des textes variés (y compris des textes médiatiques) qui lui permettent de connaître et d'utiliser le vocabulaire propre aux différentes disciplines scolaires et d'explorer à la fois l'aspect communicatif et l'aspect structural des textes. Il peut s'agir de textes suivis, mais aussi de textes schématiques dont l'information est présentée

sous diverses formes (ex. cartes de réseaux de transport, télé-horaires, tableaux, graphiques) ou encore de textes à contenu quantitatif qui exigent des connaissances et des compétences mathématiques (ex. bon de commande à remplir, menu à composer à partir d'une carte de restaurant en fonction d'un budget déterminé, classement de résultats sportifs)¹⁰.

Appelé à produire plusieurs types de textes en français, l'élève apprend à manier les diverses composantes de la langue pour exprimer sa pensée. Il doit mobiliser ses connaissances linguistiques et sociolinguistiques, faire appel à des stratégies d'apprentissage et recourir, au besoin, à des ressources humaines, matérielles ou technologiques. Des pratiques d'écriture variées lui permettront de découvrir et d'exploiter diverses fonctions de l'écrit et leurs incidences sur la façon de concevoir et de construire un texte. En insistant sur certaines questions – Quoi écrire? Pour qui? Pourquoi? Comment? – qui justifieront la structure des productions écrites, l'enseignant sensibilisera l'élève à la nécessité de planifier son texte au regard du thème à exploiter, du destinataire à cibler et du but à atteindre ainsi qu'à l'importance de l'articuler de façon à respecter son intention de communication.

Un travail systématique sur le fonctionnement de la langue permet à l'élève de distinguer les différentes classes de mots et leurs fonctions, de reconnaître les régularités de construction de la phrase et du texte, et de s'approprier le métalangage. Guidé par l'enseignant, l'élève est aussi amené à prendre conscience de sa capacité à mobiliser des stratégies et à les réguler au besoin en effectuant un retour réflexif.

Par ailleurs, l'adolescent scolarisé dans son pays d'origine possède déjà un certain bagage lorsqu'il arrive au Québec. Il a acquis des notions dans plusieurs disciplines scolaires. Il lui faut cependant s'approprier la terminologie française propre à ces disciplines. Il doit alors redécouvrir un monde qui lui est familier en renommant les choses. Ce travail de francisation des termes l'aidera à faire la transition vers la classe ordinaire et contribuera à lui faire prendre conscience que tout n'est pas à apprendre.

10. Voir à ce sujet : OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'enquête sur la littératie des adultes*, 2000, 208 p.

Compétence 2 et ses composantes

Construire du sens

Comprendre une diversité de textes et y réagir • Produire des textes pour répondre à divers besoins

Se donner une démarche adaptée à la situation

Préciser son intention de lecture ou d'écriture • Mobiliser des connaissances et des savoir-faire appropriés • Réguler ses stratégies d'apprentissage • Recourir à une variété de ressources humaines, matérielles et technologiques • Faire un retour réflexif sur sa démarche et sur le fonctionnement de la langue

Lire et écrire des textes variés en français

S'approprier la terminologie française propre aux disciplines scolaires

Utiliser le vocabulaire correspondant aux notions et aux concepts déjà acquis dans sa langue d'origine
• Apprendre le nouveau vocabulaire favorisant l'intégration à la classe ordinaire

Critères d'évaluation

Étant donné les particularités du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, les critères énoncés ci-dessous ne sont pas prescrits. Ils servent de repères pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration à la classe ordinaire.

- Compréhension des éléments significatifs d'un texte
- Production de textes cohérents et pertinents
- Gestion de la démarche de compréhension et de production de l'écrit
- Application des conventions linguistiques et sociolinguistiques
- Variété du vocabulaire compris et utilisé

Attentes de fin de programme

À la fin de son parcours en intégration linguistique, scolaire et sociale, l'élève comprend et produit des textes de forme et de type variés. Ces textes servent à répondre à des besoins d'ordre scolaire, personnel et social. L'élève peut, par exemple, effectuer des tâches de lecture et d'écriture dans le contexte de la classe, aider ses parents à comprendre le courrier reçu à la maison et à y répondre, ou remplir un formulaire de demande d'emploi. Il adopte une démarche de compréhension ou de production en fonction de la tâche à réaliser. Il a recours à diverses stratégies de lecture et d'écriture au moment opportun afin d'améliorer la qualité de sa compréhension d'un texte ou de sa production écrite. Ainsi, il utilise des notions apprises en classe ou dans son pays d'origine, puise dans ses expériences et se sert d'ouvrages de référence. Même s'il n'a pas atteint un degré de maîtrise du code écrit comparable à celui d'un locuteur natif, il respecte le plus possible les éléments liés à la grammaire du texte et de la phrase ainsi que les normes relatives à l'orthographe. Il possède un vocabulaire varié dans divers domaines – science, arts, histoire, etc. – qui lui permet de poursuivre ses apprentissages en classe ordinaire.

Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

Les attentes de fin de programme de cette compétence constituent un des facteurs à prendre en compte au moment de décider d'intégrer un élève à la classe ordinaire. Outre le degré de développement des compétences disciplinaires, plusieurs facteurs doivent être considérés au moment de prendre la décision : le degré de développement des compétences transversales, le rythme d'apprentissage, l'adaptation socioscolaire ou toute autre information jugée pertinente pour favoriser l'intégration à la classe ordinaire.

Contexte pour favoriser le développement de la compétence *Lire et écrire des textes variés en français*

En début de programme, les situations d'apprentissage sont simples et les tâches liées au développement de la compétence *Lire et écrire des textes variés en français* abordent des sujets familiers à l'élève. Elles mettent l'accent sur l'apprentissage des aspects formels du langage (orthographe et grammaire) et sur l'acquisition du vocabulaire nécessaire à la compréhension et à la rédaction de textes permettant à l'élève de répondre à ses besoins de communication à l'écrit.

En cours de programme, les sujets traités sont de plus en plus diversifiés et tendent à devenir moins familiers à l'élève. Ils sont abordés de façon plus large, plus approfondie ou selon des angles d'observation différents. L'élève doit donc mobiliser davantage de ressources pour réaliser les tâches proposées. Le degré de complexité des situations d'apprentissage est également haussé par la mise en relation de plusieurs notions et par la nécessité de développer une compréhension plus fine de l'écrit et de produire des textes cohérents dans une langue de plus en plus formelle.

Des moments d'enseignement de stratégies par modelage sont prévus dès le début de l'apprentissage. Cela aide l'élève à prendre conscience de son rôle actif dans l'apprentissage et l'initie au langage de la métacognition tout en lui donnant des moyens concrets pour surmonter les difficultés rencontrées lors de tâches de lecture ou d'écriture.

Progressivement, les tâches doivent permettre à l'élève d'effectuer des transferts, c'est-à-dire de mettre en application des stratégies acquises antérieurement pour réaliser de nouvelles tâches de lecture et d'écriture.

COMPÉTENCE 3 S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise

Sens de la compétence

Cette compétence touche l'intégration scolaire et sociale de l'élève nouvellement arrivé au Québec. Elle constitue l'élément central du programme, car elle en exprime la finalité. Elle est indissociable des compétences *Communiquer oralement en français dans des situations variées* et *Lire et écrire des textes variés en français*, puisque l'intégration de l'élève à son nouveau milieu se réalise grâce à la connaissance de la langue et à sa capacité à l'utiliser.

S'intégrer au milieu scolaire

Dès son arrivée à l'école, il est essentiel pour l'élève immigrant de se familiariser avec les divers aspects de la vie scolaire et de son organisation et de s'adapter aux pratiques scolaires québécoises, qui peuvent différer de celles qu'il a connues dans son pays d'origine. Pour faciliter l'intégration scolaire de l'élève, il est important de rendre explicites ces pratiques et surtout d'en expliquer les fondements. L'élève doit, par exemple, s'initier à d'autres façons d'apprendre et de travailler en classe. En effet, dans certains pays, les démarches d'apprentissage reposent sur la mémorisation et les automatismes. L'élève n'a pas à s'interroger sur la manière d'accomplir une tâche,

la consigne étant explicite et l'exécution, répétitive. Le nouvel arrivant peut percevoir l'autonomie qu'on lui laisse dans le choix des façons de faire comme une forme de laxisme. Aussi doit-il être sensibilisé à la valeur que l'école québécoise accorde à l'autonomie et à l'importance qu'elle revêt dans son cheminement scolaire.

Comme pour les compétences langagières, cette compétence comporte une dimension réflexive. Ainsi, il importe de rendre l'élève conscient des moyens qu'il utilise pour apprendre à apprendre et de l'amener à se questionner sur la qualité de sa démarche d'apprentissage.

Dès son arrivée à l'école, il est essentiel pour l'élève immigrant de se familiariser avec les divers aspects de la vie scolaire et de son organisation et de s'adapter aux pratiques scolaires québécoises.

S'intégrer à la société québécoise

La compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise* cible certains apprentissages propres aux disciplines du domaine de l'univers social. Des notions en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté font partie du présent programme afin d'aider l'élève à comprendre la société d'accueil et de lui permettre d'acquérir des connaissances qui lui seront utiles pour sa réussite en classe ordinaire.

L'arrivée au Québec de l'élève immigrant est marquée par la découverte d'une organisation sociale et territoriale différente de celle qu'il a connue. Comme tout nouvel arrivant, il perçoit les différences entre la société d'accueil et son pays d'origine. Les comportements, l'habillement ou le milieu naturel peuvent être une source d'étonnement. Si ce sont les différences qui captent davantage son attention, il peut néanmoins être amené à observer des similitudes (ex. transport en commun, écoles, marchés d'alimentation) susceptibles de faciliter l'adaptation à son milieu d'accueil.

La société québécoise est nord-américaine et francophone. La langue française est au cœur de son identité. Dans certains milieux, cette réalité historique ne se manifeste qu'à travers une seule institution, l'école. Certains élèves immigrants dont la famille peut vivre quotidiennement en anglais ou même dans sa langue d'origine se demandent pourquoi ils doivent aller à l'école francophone. Il revient au milieu scolaire de leur expliquer la raison pour laquelle le français est la langue commune de la vie publique québécoise. Ainsi, l'école doit initier l'élève immigrant à l'histoire du Québec afin qu'il dispose de points de repère dans l'espace comme dans le temps pour lire et comprendre les réalités sociales du présent.

L'école doit initier l'élève immigrant au contenu du domaine de l'univers social afin qu'il dispose de points de repère dans l'espace comme dans le temps pour lire et comprendre les réalités sociales du présent.

Par ailleurs, la vie en société étant régie par des règles façonnées au cours de l'histoire d'une communauté sur un territoire donné, l'élève constate rapidement des façons de faire différentes de celles de sa société d'origine. Dans ce contexte, il doit amorcer une prise de conscience des valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie, apprendre à en reconnaître les manifestations et découvrir les institutions qui les représentent. Ces valeurs peuvent toutefois être en contradiction avec celles de sa famille. Dans ce cas, l'élève doit entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs.

Comme société occidentale, le Québec se caractérise par son attachement aux valeurs démocratiques qui, développées au fil des siècles, représentent un des piliers de notre société. Elles sont à l'origine de grandes institutions de droit (ex. le parlement, les tribunaux) et de conventions sociales (ex. libre expression des opinions, mixité des lieux publics). Pour certains élèves, ces valeurs sont très abstraites. L'enseignant aura donc le souci de présenter le plus possible les valeurs sous un angle concret afin que les élèves puissent les intégrer dans leurs gestes quotidiens et comprendre les actions démocratiques qu'ils seront éventuellement appelés à accomplir comme citoyens adultes.

La vie démocratique obéit à des règles que l'élève immigrant doit apprendre à connaître et à reconnaître. Une société démocratique prévoit ainsi des espaces de délibération à l'intérieur desquels on peut, en vertu de règles prédéfinies, donner son avis, voire marquer son opposition. Sur le plan institutionnel, l'Assemblée nationale vient spontanément en tête comme exemple, mais c'est aussi le cas des assemblées syndicales, des conseils d'établissement, des assemblées d'élèves, etc. À l'école, l'enseignant peut discuter avec ses élèves du fonctionnement de la classe ou leur demander de choisir collectivement le lieu de la prochaine sortie éducative. Il met en relief le fait que chacun peut émettre une opinion personnelle et donner son avis, tout en respectant celui des autres, et que garçons et filles ont un droit de parole. Pour certains élèves immigrants, ce droit va à l'encontre des valeurs de leur société d'origine et de leur famille. Les manifestations de la démocratie dans le quotidien constituent donc autant de situations qui permettent à l'enseignant d'aider l'élève à se familiariser avec les valeurs communes de la société d'accueil.

Compétence 3 et ses composantes

S'adapter aux pratiques scolaires québécoises

Se familiariser avec le système scolaire québécois • S'approprier les codes sociaux du milieu scolaire • S'initier à diverses méthodes d'apprentissage et de travail en classe • Développer son autonomie • Porter un regard réflexif sur ses apprentissages

Amorcer son appropriation de la réalité québécoise

Relever les principales caractéristiques de la société et de son territoire • Se familiariser avec les grandes étapes de l'histoire du Québec • Comprendre la place historique du français au Québec • Découvrir les valeurs et la culture de la société québécoise • Découvrir la dimension pluraliste du Québec

S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise

Développer des conduites citoyennes adaptées à la société québécoise

Reconnaître les manifestations quotidiennes de la démocratie • Participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école • Découvrir les principales institutions publiques québécoises • Prendre connaissance des droits et des responsabilités des citoyens

Critères d'évaluation

Étant donné les particularités du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, les critères énoncés ci-dessous ne sont pas prescrits. Ils servent de repères pour déterminer les besoins de l'élève lors de son intégration à la classe ordinaire.

- Autonomie dans les apprentissages
- Reconnaissance d'éléments majeurs de la culture québécoise
- Identification des principaux éléments des réalités géographiques et historiques du Québec
- Participation à la vie démocratique de la classe ou de l'école

Attentes de fin de programme

À la fin de son parcours en intégration linguistique, scolaire et sociale, l'élève est davantage conscient du rôle qu'il doit jouer par rapport à ses apprentissages et tend à devenir autonome. Sa vision de la réalité québécoise se précise et il fait des liens entre l'organisation du territoire et celle de la vie en société au cours des siècles. Il comprend la raison pour laquelle le français est la langue officielle du Québec et la langue d'usage de la majorité de la population. Sa compréhension de la culture québécoise lui permet de s'intégrer assez aisément à la classe ordinaire et à la société d'accueil. Il s'initie à son rôle de citoyen, avec les droits et les responsabilités que cela implique, en participant à la vie démocratique de sa classe ou de son école.

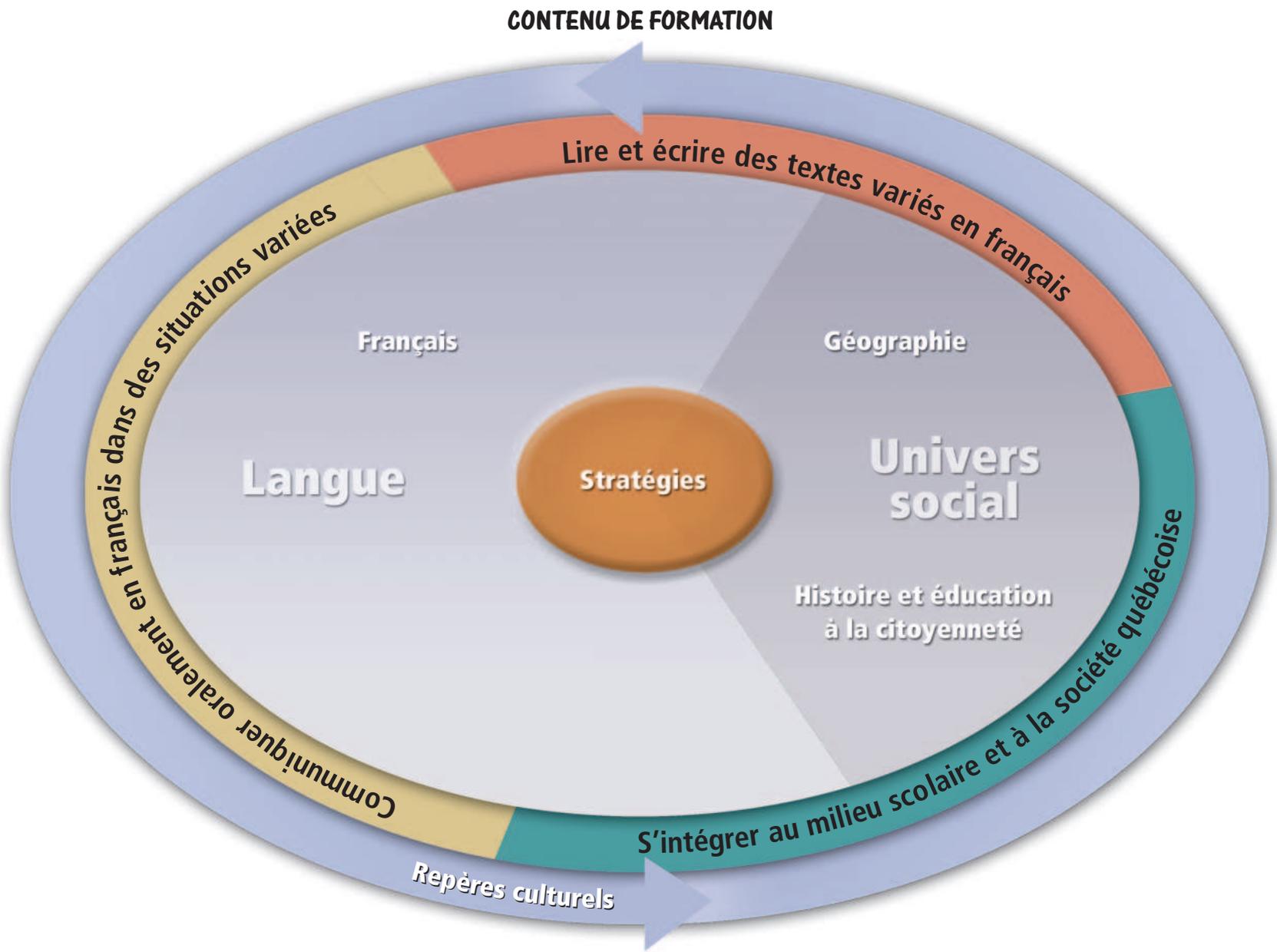
Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

Les attentes de fin de programme de cette compétence constituent un des facteurs à prendre en compte au moment de décider d'intégrer un élève à la classe ordinaire. Outre le degré de développement des compétences disciplinaires, plusieurs facteurs doivent être considérés au moment de prendre la décision : le degré de développement des compétences transversales, le rythme d'apprentissage, l'adaptation socioscolaire ou toute autre information jugée pertinente pour favoriser l'intégration à la classe ordinaire.

Contexte pour favoriser le développement de la compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*

En début de programme, les situations d'apprentissage sont simples et les tâches liées à la compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise* exigent peu d'étapes de traitement (ex. recherche d'informations, sélection d'informations pertinentes). Elles permettent l'acquisition progressive du vocabulaire lié au domaine de l'univers social et ciblent des apprentissages qui contribuent au développement de savoir-faire et d'attitudes dans un nombre restreint de contextes. Elles favorisent également la prise de conscience par l'élève de sa démarche dans la construction et la mobilisation de ses connaissances. De plus, à travers les situations d'apprentissage, l'élève s'initie au langage de la métacognition qui donne accès aux mots lui permettant de réfléchir sur ses façons d'apprendre.

En cours de programme, les situations sont plus exigeantes sur le plan des tâches proposées, en ce sens qu'elles comportent plusieurs étapes de traitement (ex. recherche d'informations, sélection d'informations pertinentes, comparaison). Elles demandent à l'élève de planifier davantage les tâches et de les gérer en sollicitant de plus en plus ses connaissances métacognitives. Elles favorisent de plus l'élargissement des contextes de participation de l'élève dans son nouveau milieu. Le degré de complexité des situations d'apprentissage est également haussé par la mise en relation des notions et par leur analyse en termes de rapport de cause et de conséquence.



Contenu de formation

Le contenu de formation du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale regroupe les connaissances et les savoir-faire sur lesquels repose

Le contenu de formation du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale regroupe les connaissances et les savoir-faire sur lesquels repose le développement des compétences de l'élève.

le développement des compétences de l'élève. Ce développement suppose l'apprentissage de comportements langagiers, intellectuels et relationnels qui se construisent au fil des ans. Toutefois, compte tenu de son rôle spécifique et de sa durée, le programme ne peut qu'en assurer les bases. Les éléments de contenu se limitent donc à ce qui a été jugé essentiel pour fournir à l'élève les outils dont il a besoin dans l'immédiat pour s'intégrer à son nouveau milieu. Ils sont répartis en quatre grandes catégories : les repères culturels; les stratégies d'apprentissage; les notions relatives au français; et les notions relatives à l'univers social.

La langue constitue le pivot du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Objet d'apprentissage en soi (discours, grammaire, vocabulaire), elle sert également de moyen pour apprendre dans les autres disciplines. Pour leur part, les notions rattachées à l'univers social sont indispensables à l'élève pour bien connaître son nouvel environnement. Les repères culturels et les stratégies d'apprentissage jouent aussi un rôle important dans le développement des compétences, puisqu'ils fournissent à l'élève

Plutôt que simplement juxtaposées, les notions que l'élève sera amené à s'approprier doivent être constamment interreliées dans le cadre d'échanges oraux et écrits.

des outils pour enrichir sa compréhension de la société à laquelle il doit s'intégrer, d'une part, et pour développer une plus grande autonomie comme apprenant, d'autre part.

Plutôt que simplement juxtaposées, les notions que l'élève sera amené à s'approprier doivent être constamment interreliées dans le cadre d'échanges oraux et écrits. C'est donc dans des contextes de communication signifiants et variés que l'élève pourra s'approprier et mettre à profit les différents éléments du contenu de formation et développer, en synergie, les trois compétences du programme.

Repères culturels

La culture constitue la toile de fond de toute situation d'apprentissage élaborée pour aider l'élève à développer les trois compétences du programme. En plus de contextualiser et d'ancrer les apprentissages liés tant à la langue qu'à l'intégration scolaire et sociale, les éléments répertoriés sous cette rubrique peuvent aider l'élève à mieux comprendre la culture québécoise et à y participer. Envisagée de façon globale, la culture se déploie selon plusieurs dimensions : sociolinguistique, sociologique, esthétique.

La dimension sociolinguistique, étroitement associée aux compétences langagières du programme, fait référence à l'aspect social des interactions et constitue un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec de la communication entre individus. C'est donc une dimension importante pour l'élève immigrant puisque les codes dans sa langue d'origine ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en français.

Il s'agit entre autres :

- des conventions de la communication :
 - rituels d'interaction (ex. salutations, alternance des tours de parole);
 - code de politesse;
 - registre de langue;
- des éléments paralinguistiques (ex. intonation, expressions faciales qui traduisent l'émotion, regard, gestes, toucher, distance entre les individus pendant l'interaction);
- de l'humour.

La dimension sociologique recouvre les aspects liés à l'organisation et à la cohésion sociales et permet de mieux comprendre la société d'accueil et les membres qui la composent. Ainsi, cette dimension est associée à la compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*. Les éléments qui en font partie peuvent être subtils (ex. les valeurs) ou visibles (ex. l'habillement).

Il s'agit entre autres :

- des valeurs et des croyances;
- des relations interpersonnelles (ex. amour, amitié);
- de l'organisation de la cellule familiale, du monde scolaire et du monde du travail (ex. hiérarchie, rôles);
- de la gestion du temps et de l'espace;
- de l'histoire (ex. grands événements, sites historiques, musées);
- de l'architecture (immeubles et monuments);
- de personnalités marquantes (ex. politique, arts, sport);
- des médias;
- des coutumes (ex. fêtes, alimentation, habillement);
- du divertissement.

La dimension esthétique de la culture est reliée à l'art, qui transmet une vision du monde perçue ou imaginée par des créateurs à une époque donnée. La fréquentation de l'art permet entre autres à l'élève de se sensibiliser à l'imaginaire que véhiculent les œuvres québécoises et à la façon dont s'exprime un peuple à travers diverses formes artistiques.

Il s'agit entre autres :

- de la littérature, de la poésie et du théâtre;
- des arts visuels (peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie);
- des arts médiatiques;
- du cinéma;
- de la musique;
- de la danse.

Les éléments énumérés dans les trois dimensions fournissent donc des repères à partir desquels les réalités culturelles québécoises peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux besoins des élèves.

Ainsi les films, les téléseries et les spectacles qui portent sur un personnage historique ou un événement important ou qui reprennent une œuvre littéraire québécoise sont autant de prétextes pour aborder la culture en classe.

Par l'entremise des médias, l'enseignant peut, par ailleurs, puiser dans l'actualité, riche en faits liés à la culture québécoise. Il peut également faire connaître aux élèves certains Québécois célèbres et les réalisations de grands bâtisseurs, en particulier ceux de leur région. Il les amènera aussi à s'interroger sur le monde qui les entoure et à observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien.

Stratégies d'apprentissage

L'élève nouvellement arrivé, qui a peu ou qui n'a pas de connaissances du français ou de la culture scolaire d'ici, doit à la fois apprendre la langue et l'utiliser pour apprendre. Il doit également développer son autonomie afin de réaliser les tâches exigées dans le contexte scolaire. Un moyen de le soutenir dans ce double apprentissage de la langue et de l'autonomie est de développer chez lui une conscience stratégique. Il pourra ainsi mieux anticiper la nature des difficultés susceptibles de survenir dans la réalisation de certaines tâches et recourir aux moyens appropriés pour les surmonter.

L'enseignement des stratégies devrait favoriser la prise en charge par l'élève de ses apprentissages en l'amenant à déterminer les stratégies à utiliser pour réaliser une tâche donnée ainsi que la façon de les utiliser, et à juger du moment opportun pour le faire.

Cet enseignement peut se faire de diverses façons, selon les besoins des élèves. Pour certains d'entre eux, l'enseignant doit indiquer la stratégie à utiliser et leur montrer comment l'appliquer. L'enseignement de la stratégie pourra alors prendre la forme d'un modelage par lequel l'enseignant explicite le raisonnement qui guide la planification et la réalisation d'une tâche et démontre à l'élève le contrôle qu'il peut exercer lors de ces étapes. Cet enseignement peut aussi s'effectuer sous forme de pratique guidée, accompagnée de rétroactions et d'échanges avec les élèves sur la pertinence d'utiliser une stratégie plutôt qu'une autre dans une situation donnée. L'élève pourra ensuite être invité à appliquer la stratégie nouvellement apprise dans des tâches de plus en plus variées et développer graduellement sa capacité à y recourir de façon autonome¹¹.

Les stratégies inventoriées ci-dessous sont classées en deux catégories : les stratégies métacognitives et les stratégies orientées sur la réalisation de la tâche¹².

- Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion de l'élève sur son processus d'apprentissage et sont sollicitées pour tous les types de tâches.
- Les stratégies orientées sur la réalisation de la tâche dépendent de la nature de la tâche à accomplir et des ressources de l'élève.

Stratégies métacognitives	
– Organiser ou planifier	<ul style="list-style-type: none"> – Planifier les tâches langagières et les tâches d'apprentissage à réaliser – Cibler l'objet de la tâche – Organiser son travail
– Gérer sa méthode d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> – Rechercher les meilleures méthodes d'apprentissage – Réguler sa démarche d'apprentissage
– Surveiller sa progression	<p><i>Pendant la réalisation de la tâche :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Vérifier sa compréhension de la tâche – Vérifier sa compréhension et sa production en français
– Évaluer ses résultats	<p><i>À la fin de la tâche :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Évaluer sa démarche d'apprentissage et les résultats de la tâche

11. Cette pratique se nomme « étayage ».

12. Les stratégies sélectionnées sont tirées des travaux du National Capital Language Resource Center, sous la direction d'Anna Uhl Chamot (2004).

Stratégies orientées sur la réalisation de la tâche		
– Utiliser ses connaissances antérieures	– Mobiliser ce que l'on connaît déjà dans sa langue maternelle et en français pour s'aider dans la réalisation de la tâche	Utiliser ses connaissances
– Déduire ou deviner	– S'aider des connaissances antérieures et de tous les indices pertinents tirés du contexte langagier et situationnel pour augmenter sa compréhension	
– Faire des hypothèses	– Anticiper la façon dont la tâche peut se dérouler	
– Personnaliser	– Associer les nouvelles informations à ses connaissances et à ses expériences pour mieux les comprendre et les retenir	
– Transférer ou utiliser des mots de même origine	– Trouver des mots qui ont la même base en français et dans sa langue maternelle ou dans une autre langue connue pour s'aider à comprendre et pour améliorer ses productions (ex. pantalons et <i>pantalones</i>)	
– Substituer ou paraphraser	– Utiliser un synonyme ou une phrase qui décrit ou explique les mots inconnus en français pour suppléer au manque de vocabulaire	Utiliser son imagination
– Utiliser des images	– Utiliser et créer des images (mentales ou autres) pour retenir l'information	
– Faire des jeux de rôles	– Imaginer ou jouer divers rôles en français pour mieux s'approprier l'usage de la langue	
– Chercher ou appliquer des règles	– Mettre en application des règles et essayer d'en créer pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue	Utiliser ses talents en matière d'organisation
– Grouper ou classer	– Faire des catégories afin d'organiser ses connaissances lexicales, grammaticales et conceptuelles	
– Utiliser des graphiques ou prendre des notes	– Organiser l'information de manière visuelle pour mieux la retenir – Conserver des traces écrites qui facilitent la mémorisation et le rappel de l'information	
– Résumer	– Tirer les informations essentielles et les idées principales d'un texte ou d'un exposé et en faire un résumé mental, oral ou écrit	
– Cibler son attention	– Se concentrer sur un aspect spécifique de la langue ou de l'apprentissage lors d'une tâche	
– Rechercher l'information à la source	– Utiliser des ouvrages de référence (ex. dictionnaires, grammaires, manuels, encyclopédies) pour réaliser des tâches de manière autonome	
– Coopérer	– Partager ses connaissances et ses savoir-faire avec ceux des membres du groupe pour résoudre un problème ou réaliser une tâche	Utiliser un éventail de ressources
– S'encourager	– Puiser dans ses ressources personnelles pour soutenir sa motivation	

Notions relatives au français

Apprendre une nouvelle langue exige l'acquisition et la mise en relation de plusieurs types de connaissances : syntaxiques (ordre des mots dans la phrase), morphologiques (transformation des mots), textuelles (cohérence et cohésion), lexicales (association concept-mot) et sociolinguistiques (rituels d'interaction, registres de langue). Ce n'est qu'une fois reliées à l'intérieur de situations de communication que ces connaissances deviennent opératoires et permettent à l'élève d'appréhender le sens des messages oraux et écrits.

Les notions contenues dans cette section sont liées à la situation de communication, à la grammaire du texte et de la phrase, aux types de textes, à l'orthographe, à la phonétique et au lexique. Tout comme le programme de français, langue d'enseignement, le présent programme privilégie la description de la langue que préconise la nouvelle grammaire. « Cela signifie qu'une attention particulière est accordée à la dimension syntaxique et que la langue – abordée en allant du texte à la phrase, de la phrase aux groupes de mots, puis des groupes de mots aux mots – est vue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, phonétique, phonologie). » (Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle du secondaire, p. 92)

Situation de communication		
L'enseignant sensibilise l'élève aux dimensions verbale et non verbale de la communication pour l'amener à adopter des conduites langagières qui prennent en compte tous les éléments signifiants de la communication. Il l'entraîne notamment à être attentif à son intention de communication et à celle de son interlocuteur ou encore à celle du scripteur. Cette intention peut être d'utiliser la langue pour exprimer, informer, s'informer, inciter à agir, etc.	L'enseignant apprend aussi à l'élève à tenir compte : <ul style="list-style-type: none">– du contexte;– du code utilisé (linguistique, iconique, gestuel);– des divers canaux par lesquels les messages sont véhiculés (auditif, visuel, mixte).	Des liens peuvent être établis avec les familles de situations ¹³ du programme de français, langue d'enseignement. Celles-ci sont définies comme étant des contextes spécifiques d'apprentissage à l'intérieur desquels diverses situations de communication orales et écrites peuvent être élaborées en fonction notamment de la variation de l'un ou l'autre des éléments de la communication.

13. Voir le programme de français, langue d'enseignement, du premier cycle du secondaire, pour une description du concept de famille de situations (p. 89) et pour les tableaux synthèses liés à chacune des compétences (p. 102, 112 et 123).

Grammaire du texte ¹⁴		
La cohérence du texte	L'organisation du texte	Les marques d'organisation
<ul style="list-style-type: none"> – La reprise de l'information – La progression de l'information – La non-contradiction – La relation à la réalité 	<ul style="list-style-type: none"> – La séquence textuelle – Le paragraphe – Les organisateurs textuels 	<ul style="list-style-type: none"> – Les éléments organisateurs : titre, sous-titre, intertitre, paragraphe, image – La présentation d'un document : page de titre, table des matières, bibliographie, pagination, caractères gras ou autres marques typographiques, soulignement
La modalisation	Les discours rapportés	La concordance des temps et des modes dans la phrase et dans le texte
<ul style="list-style-type: none"> – La modalisation : par un adverbe, un adjectif, un nom, un verbe, une interjection, une expression, un auxiliaire de modalité, le mode ou le temps du verbe, la structure de la phrase, le type de phrase et la modalisation en discours second 	<ul style="list-style-type: none"> – Le discours direct : verbes introducteurs de parole et signes de ponctuation (deux-points, guillemets, tiret et virgule) – Le discours indirect : verbes introducteurs de parole et modifications probables apportées au temps et au mode du verbe, à la personne des déterminants et des pronoms, au complément de phrase indiquant le temps ou le lieu 	<ul style="list-style-type: none"> – Choix du temps et du mode des verbes en fonction de la modalisation, de la structure de la phrase, de la chronologie des événements et du temps du récit
Types de textes		
<p>L'élève peut développer certains aspects de la compétence <i>Lire et écrire des textes variés en français</i> en observant la structure respective des textes abordés, c'est-à-dire leurs règles d'organisation, et en cernant les fonctions communicatives qui leur sont associées.</p>	<p>Les textes sont généralement classés selon une séquence dominante :</p> <ul style="list-style-type: none"> – narrative; – descriptive; – explicative; – dialogale; – argumentative. 	<p>À titre d'exemple, nous pouvons dire que le conte comporte une séquence narrative dominante, bien que des séquences descriptives ou dialogales puissent y être enchâssées. Ces séquences marquent une pause dans la narration, soit par la description du lieu où se déroule l'action, soit par un dialogue entre des personnages. Des textes plus courts, comme les règles d'un jeu, peuvent, à l'inverse, être construits selon une séquence d'un seul type, à savoir dans ce cas une séquence explicative.</p>

14. Les éléments de contenu liés à la grammaire du texte et de la phrase présentés dans cette section ont été sélectionnés afin de soutenir l'intégration de l'élève à la classe ordinaire. Lorsque la situation s'y prête, l'enseignant peut approfondir certaines notions en fonction du cycle (ou de l'année du cycle) d'insertion de l'élève.

Grammaire de la phrase												
La phrase de base	Les manipulations syntaxiques	Les phrases transformées										
La phrase de base est une phrase déclarative, positive, active, neutre et personnelle dans laquelle les constituants, soit le groupe nominal sujet (GNs), le groupe verbal prédicat (GVpréd) et le complément de phrase (CP) sont placés dans l'ordre suivant : GNs + GVpréd + CP (groupe facultatif). La phrase de base joue le rôle de modèle et d'outil d'analyse pour comprendre et construire des phrases.	Les manipulations syntaxiques sont des opérations effectuées sur des mots, des groupes de mots ou sur une phrase de base. Ces manipulations sont l'addition, l'effacement, le déplacement, le remplacement et l'encadrement. L'élève doit notamment se familiariser avec deux utilisations du remplacement, soit la nominalisation et la pronominalisation.	<p>À partir de la phrase de base, l'élève apprend à transformer des phrases</p> <table border="0"> <tr> <td>selon le type :</td> <td>selon la forme :</td> </tr> <tr> <td>– interrogatif</td> <td>– passive</td> </tr> <tr> <td>– exclamatif</td> <td>– négative</td> </tr> <tr> <td>– impératif</td> <td>– impersonnelle</td> </tr> <tr> <td></td> <td>– emphatique</td> </tr> </table>	selon le type :	selon la forme :	– interrogatif	– passive	– exclamatif	– négative	– impératif	– impersonnelle		– emphatique
selon le type :	selon la forme :											
– interrogatif	– passive											
– exclamatif	– négative											
– impératif	– impersonnelle											
	– emphatique											
		<p>Les constructions particulières</p> <p>Phrase à présentatif et phrase impersonnelle, infinitive ou non verbale</p>										
Les groupes syntaxiques												
Le groupe nominal (GN)	Le groupe prépositionnel (GPrép)											
<ul style="list-style-type: none"> – Le noyau du groupe nominal et ses différents types d'expansion – Le pronom substitut du GN – Les fonctions du GN : sujet de P, complément de P, complément direct du verbe, attribut du sujet, complément du nom, attribut du complément direct 	<ul style="list-style-type: none"> – Le noyau du groupe prépositionnel et ses différents types d'expansion – Les principales fonctions du GPrép : complément de P, complément indirect du verbe, complément du nom ou du pronom, complément de l'adjectif, attribut du sujet, attribut du complément direct, modificateur du verbe 											
Le groupe verbal (GV)	Le groupe adverbial (GAdv)											
<ul style="list-style-type: none"> – Le noyau du groupe verbal et ses différents types d'expansion – La fonction du GV : prédicat de P, complément du verbe 	<ul style="list-style-type: none"> – Le noyau du groupe adverbial et ses différents types d'expansion – Les principales fonctions du GAdv : complément de P, modificateur d'un adjectif, d'un adverbe, d'un verbe, de la préposition, complément indirect du verbe – Les rôles syntaxique et textuel de l'adverbe 											
Le groupe adjectival (GAdj)												
<ul style="list-style-type: none"> – Le noyau du groupe adjectival et ses différents types d'expansion – Les fonctions du GAdj : complément du nom ou du pronom, attribut du sujet, attribut du complément direct 												

Grammaire de la phrase (Suite)			
Les classes de mots			
<i>Le nom</i>	<i>Le verbe</i>	<i>L'adjectif</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Le nom propre et le nom commun – Le genre et le nombre du nom – La formation du féminin des noms – La formation du pluriel des noms 	<ul style="list-style-type: none"> – Les types de verbes : pronominal, transitif, intransitif, impersonnel, attributif et auxiliaire – La conjugaison : la personne et le nombre, les modes indicatif, impératif, infinitif, participe et subjonctif, les temps simples et composés, les groupes de verbes, le radical et la terminaison – L'accord du verbe avec son sujet : nom et pronom – Certaines particularités de l'accord du verbe avec son sujet : nom collectif, GN reliés par un coordonnant, pronoms de personnes différentes – L'accord du participe passé employé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire <i>être</i> ou avec l'auxiliaire <i>avoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – L'adjectif qualifiant et classifiant – L'accord de l'adjectif en genre et en nombre – La formation du féminin et du pluriel de l'adjectif 	
<i>Le déterminant</i>		<ul style="list-style-type: none"> – Les déterminants référents : défini, indéfini, possessif, démonstratif, interrogatif et exclamatif – Les déterminants quantifiants : numéral, indéfini et partitif 	<i>La préposition</i>
<i>Le pronom</i>		<ul style="list-style-type: none"> – Les types de pronoms : personnel, possessif, démonstratif, interrogatif, relatif, indéfini et numéral – L'antécédent du pronom référent – La pronominalisation : une manipulation syntaxique pour remplacer un mot, un groupe de mots ou une phrase 	<ul style="list-style-type: none"> – La préposition simple et la préposition complexe – Une classe invariable – La valeur sémantique
		<i>L'adverbe</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> – L'adverbe simple et l'adverbe complexe – La formation de l'adverbe en <i>-ment</i> à partir d'un adjectif – Une classe invariable (à l'exception de <i>tout</i> dans certains contextes) 	
		<i>La conjonction</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> – La conjonction simple et la conjonction complexe – Une classe invariable – La valeur sémantique 	

Grammaire de la phrase (Suite)		
La jonction de phrases		
La coordination	La subordination	
– La jonction de deux phrases ou de deux groupes de mots de même niveau syntaxique par différents coordonnants	– La phrase subordonnée relative <ul style="list-style-type: none"> • La phrase subordonnée relative introduite par les pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i> et, selon les besoins, par les autres pronoms relatifs (ex. <i>où</i>, <i>dont</i>) 	– La phrase subordonnée complément de P ¹⁵ <ul style="list-style-type: none"> • L'expression des rapports les plus courants : temps, but, manière et cause
La juxtaposition	– La phrase subordonnée complétive <ul style="list-style-type: none"> • La phrase subordonnée complétive complément du verbe, complément de l'adjectif et complément du nom 	– La phrase subordonnée corrélatrice <ul style="list-style-type: none"> • L'expression des rapports de comparaison et de conséquence
– La séparation de phrases ou de groupes de mots de même niveau syntaxique par un signe de ponctuation : virgule, point-virgule et deux-points		
Les signes de ponctuation		
– Le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les deux-points, les points de suspension, le point-virgule et la virgule	– Les signes typographiques : parenthèses, guillemets, tiret, etc.	
Orthographe et éléments de phonétique		
– L'alphabet latin, le nom des lettres, la calligraphie, les syllabes, la correspondance phonème-graphème	– L'orthographe grammaticale et lexicale (accentuation, apostrophe marquant l'élision, majuscule initiale, trait d'union)	– La prononciation, l'intonation, le rythme, la liaison, l'élision, l'hiatus, le débit, les pauses

15. La phrase subordonnée complément de P et la phrase subordonnée corrélatrice remplacent la subordonnée circonstancielle de la grammaire traditionnelle.

Lexique		
La formation des mots	Le sens du mot et des expressions	Vocabulaire de base de la mathématique
<ul style="list-style-type: none"> – La dérivation – La composition – Le télescopage – L’abrègement – L’emprunt 	<ul style="list-style-type: none"> – Le sens propre et le sens figuré – L’homonymie – La polysémie – Quelques figures de style, dont la comparaison et la métaphore – Les expressions figées – Quelques expressions québécoises 	<p>La francisation de certains éléments connus sera utile à la fois pour le programme d’intégration linguistique, scolaire et sociale et pour la poursuite des apprentissages dans le cours de mathématique. Ainsi, dans les premières semaines, l’élève doit vivre des situations qui lui permettent :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d’intégrer les termes français liés aux relations spatiales : devant, derrière, dessus, dessous, au-dessus, en dessous, sur, sous, dans, autour de, au centre de, etc.; – d’apprendre le nom des chiffres; – d’apprendre à écrire les nombres : espace pour séparer les tranches de trois chiffres et virgule décimale (au lieu du point ou de l’apostrophe comme dans d’autres pays); – de connaître les termes et surtout les symboles les plus utilisés : addition (1), soustraction (2), multiplication (3), division (4), est inférieur à (<), est supérieur à (>), est égal à (=), est différent de (≠).
Les relations entre les mots	Le registre de langue	
<ul style="list-style-type: none"> – L’inclusion (terme générique, terme spécifique) – La synonymie – L’antonymie – Les mots de la même famille – Les champs lexicaux (vocabulaire lié au sujet abordé, vocabulaire servant à définir les concepts essentiels des disciplines enseignées) 	<ul style="list-style-type: none"> – La langue soutenue, la langue courante et la langue familière 	
	Les mots ou expressions	
	<ul style="list-style-type: none"> – qui traduisent des opérations intellectuelles courantes : qualifier, quantifier, identifier, préciser, associer, faire référence à, distinguer, organiser, regrouper, déterminer, formuler, expliquer, analyser, anticiper, inférer, adapter, réviser, résumer – qui expriment des notions de temps, d’espace, de quantité – qui expriment la cause, la conséquence, la condition, la nécessité 	

Notions relatives à l'univers social¹⁶

Les éléments du contenu de formation liés à l'adaptation au système scolaire québécois ont été amalgamés au contenu du domaine de l'univers social, puisque la troisième compétence du programme touche à la fois la dimension scolaire et la dimension sociale de l'intégration de l'élève immigrant.

Il importe de souligner que, plutôt que de faire l'objet d'un enseignement uniquement systématique, les notions liées à l'univers social doivent être présentées le plus souvent possible dans le cadre de situations d'apprentissage qui amènent les élèves à se poser des questions et à construire une réponse à ces questions. Par exemple, au cours d'un échange sur les villes du Québec que les élèves connaissent, on pourra se demander pourquoi la majorité de la population habite le sud du Québec. Cette question complexe permettra de traiter des principales activités économiques, telles que l'agriculture qui, elle-même, dépend du climat, du sol, du relief, etc. On peut aussi ajouter une dimension historique à cette question en cherchant à savoir pourquoi certains groupes autochtones et les colons français avaient choisi de s'établir au sud du territoire québécois. Les notions présentées ci-dessous constituent donc un répertoire dans lequel l'enseignant pourra puiser pour élaborer les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Milieu scolaire		
Le système scolaire québécois		
– Le rôle des différents intervenants de l'école : éducateur, conseiller d'orientation, secrétaire, etc.	– Les divers parcours de formation à partir du 2 ^e cycle du secondaire : <ul style="list-style-type: none"> • formation générale • formation générale appliquée • formation axée sur l'emploi • formation professionnelle • formation collégiale • formation universitaire 	
Réalités géographiques		
La situation de la société dans l'espace	Les caractéristiques de la société québécoise actuelle et de son territoire	Les composantes naturelles du territoire
– Les frontières du Québec	– Les caractéristiques de la population : nombre approximatif, répartition, composition (population autochtone, francophone, anglophone et d'autres origines) – L'occupation du sol – Les réalités culturelles : langues, croyances, religions, arts, divertissements, coutumes (alimentation, habillement) – Les activités économiques : services, commerce, industrie, agriculture, élevage – Les voies de communication : cours d'eau, routes, voies ferrées, voie aérienne	– Le relief : plaine, vallée fluviale, plateau, colline, chaîne de montagnes – Les éléments du climat : températures, précipitations, vents dominants – La végétation : conifères, feuillus – L'hydrographie : fleuve, rivière, lac, chute, rapide, confluent – Les ressources : sols fertiles, sous-sols, forêt, eau, faune, flore

16. Le contenu de formation du domaine de l'univers social provient principalement du programme du primaire. Il est à noter cependant que le contenu proposé en intégration linguistique, scolaire et sociale constitue une introduction au domaine de l'univers social et ne couvre pas entièrement le contenu du programme du primaire.

Réalités historiques	
Les grandes étapes de l'histoire du Québec	Le français, langue d'usage
<ul style="list-style-type: none">– Les premiers occupants– Le Régime français– La Conquête et le Régime britannique– Le Québec et la Confédération– La Révolution tranquille– Les principaux mouvements d'immigration depuis la seconde moitié du XIX^e siècle– Le Québec actuel	<ul style="list-style-type: none">– Le rôle de l'Église catholique dans la conservation de la langue– Les lois sur le statut de la langue depuis les années 1960
Éducation à la citoyenneté	
Les manifestations de la démocratie	
<ul style="list-style-type: none">– dans la société<ul style="list-style-type: none">• les principes de la démocratie• le début du parlementarisme• l'organisation actuelle du gouvernement• les chartes et les lois fondamentales• la place des femmes dans l'exercice de la démocratie	<ul style="list-style-type: none">– dans le milieu scolaire<ul style="list-style-type: none">• le code de vie de l'école• le conseil d'élèves

Techniques particulières

- Lecture de cartes
- Utilisation de repères spatiaux et temporels
- Repérage d'informations géographiques dans un document
- Lecture de documents iconographiques et historiques (ex. illustrations de paysages, croquis, affiches, tableaux, données statistiques, photos, graphiques, schémas)
- Utilisation d'un globe terrestre, d'un atlas, de cartes
- Construction et lecture d'une ligne du temps

Bibliographie

Didactique des langues et culture

BOYZON-FRADET, Danielle. Enseigner/apprendre la langue scolaire, un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration, *Migrants-Formation*, n° 108, 1997.

BYRAM, Michael et Geneviève ZARATE. *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, 130 p.

FORGES, Germaine. *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Paris, Didier, 1995, 218 p.

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

HAMMERS, Josiane F. et Michel H. A. BLANC. *Bilinguality and Bilingualism*, 2^e édition, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 482 p.

LESSARD-CLOUSTON, Michael. « Towards an Understanding of Culture in L2-FL Education », Ronko, K.G. *Studies in English*, vol. 25, 1997, p. 131-150.

MYERS, Marie J. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 161 p.

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

Langue et littérature

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

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.

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier/Paris, 2001, 191 p.

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

GIASSON, Jocelyne. *La lecture, de la théorie à la pratique*, 2^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin, 2003, 398 p.

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

NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTER (NCLRC). *The Secondary Education Learning Strategies Resource Guide*, Washington (DC), National Capital Language Resource Center, 2004, 164 p.

OCDE et Statistique Canada. *La littératie à l'ère de l'information*, rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Paris, 2000, 208 p.

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

Revue *Ethnologies*, numéro spécial : Littératie, vol. 26, n° 1, 2004.